



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ



XXIV МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ **МОЛОДЫХ** **ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ** ОБРАЗОВАНИЯ

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ НАУКА:
ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ**

ТЕЗИСЫ КОНФЕРЕНЦИИ

Москва, 2025

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Московский городской педагогический университет
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта
Севастопольский государственный университет
Южный федеральный университет
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
Национальный исследовательский Томский государственный университет
Уральский государственный педагогический университет
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Санкт-Петербургский государственный университет
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Новосибирский государственный педагогический университет
Армянский государственный педагогический
университет имени Хачатура Абовяна
Университет практической психологии и социологии «Урарту»

**XXIV Международная
научно-практическая конференция
молодых исследователей образования**

**Практико-ориентированная наука:
перспективные направления
и организационные модели**

Тезисы конференции

Москва 2025

ББК 88
П69

П69 XXIV Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Практико-ориентированная наука: перспективные направления и организационные модели : тезисы конференции. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. – 805 с.

ISBN 978-5-94051-374-2

Печатается по решению оргкомитета XXIV Международной научно-практической конференции молодых исследователей образования. Практико-ориентированная наука: перспективные направления и организационные модели (ноябрь 2025).

Редакционная коллегия:

Марголис А.А., Александрова Т.В., Баклашова Т.А., Баилова Т.А.,
Буркова С.А., Бурлакова И.А., Горшкова Е.В., Красило Д.А.,
Кривоножкина Е.Г., Коновалова И.В., Меркулова О.П.,
Расторгуева М.Д., Сорокова М.Д.

XXIV Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Практико-ориентированная наука: перспективные направления и организационные модели.

Материалы издаются в авторской редакции.

Текст электронный.

ББК 88

ISBN 978-5-94051-374-2

© Московский государственный
психолого-педагогический университет, 2025

ЧАСТЬ 1.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА, ВОСПИТАНИЕ

Формирование духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей у детей старшего дошкольного возраста в образовательном пространстве через интерактивные формы обучения и воспитания

Гулицкая В.Ю.

педагог-психолог

ГУО «Средняя школа № 212 г. Минска»

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: vgulitskaya@bk.ru

Финькевич Л.В.

кандидат психологических наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет

имени Максима Танка (БГПУ им. М.Танка)

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: ludfink@yandex.by

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности; дошкольник; интерактивные формы образования

В Республике Беларусь в настоящее время государственная политика сосредоточена на сохранении национальной идентичности и поддержке культурных традиций. Исследование роли психологических механизмов в формировании духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста представляет собой важное условие для обеспечения устойчивого развития общества и сохранения культурного наследия [4, с. 1–4]. Такой подход позволяет глубже понять внутренние процессы, способствующие социализации и культурной идентификации подрастающего поколения, а также способствует разработке эффективных стратегий воспитания и является важным условием для обеспечения устойчивого развития общества и сохранения культурного наследия.

Таким образом, существует ряд психологических механизмов, обеспечивающих формирование у детей ценностей и установок, влияющих в дальнейшем на формирование гражданско-патриотической культуры. Так, ключевыми будут являться следующие:

- подражание: представляет собой процесс усвоения моделей поведения и ценностных установок посредством имитации действий

и речевых образцов. В соответствии с теоретическими положениями Л.С. Выготского, подражание является фундаментальным психологическим механизмом социализации ребёнка [2, с. 65–68]. В этом контексте авторитет родителей и педагогов играет ключевую роль, направляя и стимулируя активацию данного механизма в процессе формирования этнической идентичности и интериоризации социокультурных ценностей;

- внушение: обеспечивается осознанными влияниями взрослого: А.Н. Леонтьев в своих трудах отмечал, что дублирующие сообщения способствуют формированию устойчивых установок и нормативных ориентиров, которые впоследствии обеспечивают закрепление в сознании ребёнка определённых позиций, которые далее помогут закрепиться в сознании, а также осознать важность нравственных и патриотических ценностей [3, 392–393]. Эмоциональное заражение также является важным механизмом стимулирования положительных реакций: эмоциональное закрепление наиболее ярко отразится в сознании и позволит усвоить нравственный ориентир и усилят закрепление ценностей;
- идентификация является важным и ведущим механизмом. В период дошкольного детства ребенок ассоциирует себя с определённой социальной группой, постепенно расширяя границы социальной принадлежности. Э. Эриксон отмечал важность этого механизма на начальных этапах формирования этнической идентичности [5, с. 118]. Семья и образовательное пространство является этапом первичной социализации, результатом которой будут принятые нормы и ценности, которые ребенок сделает частью своей личности.

На основании знаний о психологических механизмах, психологами и педагогами были выработаны два пути формирования гражданско-патриотических ценностей. Первый путь предполагает формирование позиции через идентификацию и интериоризацию [1, с. 274]. На этапе дошкольного детства у ребенка высокий познавательный интерес, соответственно, он активно извлекает опыт из окружающей его среды. Постепенно ребенок начинает осознавать свою личностную идентичность, принадлежность к группе, затем городу и стране. Второй путь включает социальное обучение через интерактивные формы. В ходе игровой деятельности у ребёнка формируется представление о соответствующем поведении, основанное на внутреннем принятии и закреплении ролевых убеждений. Так, организация ролевых игр и закрепление традиций позволяет понимать и принимать общественно одобряемые нормы и патриотические ценности, а также закрепляет механизм поведения в обществе.

Теоретическое обоснование проблемы позволило нам организовать исследование на базе ГУО «Ратомский детский сад № 2» по проблеме

формирования духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей у детей старшего дошкольного возраста. С этой целью была использована анкета диагностики уровня патриотических качеств детей, разработанная на основе учебной программы дошкольного образования, а также анкетирование законных представителей. В ходе анализа результатов было выявлено, что 42% воспитанников старшего дошкольного возраста имеют низкий уровень сформированности духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей, 25% – средний, и 33% – высокий соответственно. Анкетирование родителей показало, что 58% не формируют семейные традиции и обычаи, около 66% не считает необходимым формировать патриотические чувства у детей. Полученные исследования позволили нам разработать план мероприятий, способствующих повышению уровня духовно-нравственной и гражданско-патриотической культуры у детей дошкольного возраста, а также повышение психолого-педагогической культуры законных представителей. Было интегрировано широкое разнообразие форм и методов деятельности, ориентированных на полноценное участие всех субъектов образовательного процесса.

На наш взгляд наиболее эффективно сработали интерактивные средства обучения. Воспитателями дошкольного образования было разработано интерактивное путешествие по Беларуси, включающее в себя цикл занятий при помощи использования мультимедиа. Так, полимодальные средства позволяют комплексно воздействовать на все анализаторы ребенка и сформировать интерес к деятельности. В состав вошли следующие темы: города Беларуси, известные люди Беларуси, национальные символы, природа Беларуси, современная Беларусь. Следующим этапом была разработка квеста по теме «Мои корни», к созданию которого были привлечены законные представители. В ходе его реализации дети не только познакомились с историей своей семьи, но также и имели возможность узнать что-то новое о семьях одноклассников, таким образом, формируя общую ценность группы. Завершающий этап цикла занятий проходил в форме организации игры «Брейн-ринг», где дети актуализировали знания по темам и развивали познавательную активность.

Для формирования чувства общности в коллективе было организовано проведение коммуникативных игр, а также разработан проект «Добрые дела». Реализация такого проекта способствовала развитию нравственных качеств и чувств, саморегуляции и стимулировала позитивное социальное взаимодействие. «Творческая мастерская», организованная педагогами в рамках тематической недели поликультурного образования интегрировала в себе искусство и историю: через создание арт-объектов дети имели возможность осмысливать нравственные чувства, действенно формировали образы национальных символов,

связывающих их с духовными и культурными ценностями, обеспечивая, по мнению Л.И. Божович, возможность эмоционально закреплять и воспринимать традиции своего народа [1, с. 284].

Продуктивной формой стало посещение тематических мероприятий, объектов культуры в рамках интегрированного взаимодействия «Мост поколений». Воспитанники вместе с членами своей семьи посещали различные национальные праздники, памятные места, объекты современной культуры Беларуси. Педагогами была собрана мультиплатформенная библиотека, с помощью которой родители могли включить ребенка в интерактивную форму познания и организовать семейный досуг, что укрепляет детско-родительские отношения и способствует усвоению знаний и получению эмоционального отклика.

После реализации мероприятий в течение года проведено повторное исследование уровня сформированности патриотических качеств детей, а также анкетирование родителей. В ходе анализа результатов было выявлено, что 66% детей обладают высоким уровнем сформированности данных качеств. 83% законных представителей понимают важность воспитания патриотических качеств и чувств у детей, из них 75% формируют семейные традиции и ценности. Таким образом, можно признать разработанный план мероприятий по воспитанию гражданско-патриотических ценностей старших дошкольников эффективным.

Обобщая все вышеперечисленное, важно отметить следующее: формирование этнической идентичности и развитие эмоционального интеллекта – это фундаментальные компоненты личности ребенка и гарант успешной будущей социализации в различные социальные институты. Современные условия воспитания, характеризующиеся цифровизацией, изменением структуры семьи и трансформация ценностей во многом модифицируют внутреннюю систему убеждений ребенка. Важно понимать, что успешное формирование гражданско-патриотической культуры и нравственное развитие качеств и чувств неразрывно связаны друг с другом, следовательно, образовательная среда должна создавать атмосферу, способствующую включению ребенка в процесс познания окружающего мира и культуросозидания, а также интегративного подхода, ориентированного на адаптацию к динамическим трансформациям общества.

Литература

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – Воронеж: МОДЭК, 2001. – 352 с.
2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Эскмо, 2025. – 256 с.
3. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2024. – 527 с.

4. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания [электронный ресурс]. – Режим доступа: <chrome-extension://efaidnbmninnbpcajpcgglefindmkaj/https://adu.by/images/2023/dosh/up-doshk-obrazov-gus-bel.pdf>. – Дата доступа 22.09.2025
5. Эриксон, Э. Детство и общество / Э.Эриксон. – Спб.: Питер, 2025. – 448 с.

Роль искусственного интеллекта в развитии креативности и коммуникативных навыков дошкольников

Доненко С.Л.

*ГОУ ВПО Кыргызско-Российский Славянский университет
им. первого Президента Российской Федерации Б.Н. Ельцина
Бишкек, Кыргызская Республика*

Доненко И.Л.

*МКОШИ, пгт. Эвенск
Магаданская область, Российская Федерация*

Доненко Л.Н.

*Кыргызский авиационный институт
им. И. Абдраимова, Бишкек, Кыргызстан*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения технологий искусственного интеллекта в дошкольном образовании. Особое внимание уделено роли ИИ в формировании креативного мышления, коммуникативных умений и эмоционального интеллекта у детей. Показано, что использование интеллектуальных систем при грамотной педагогической интеграции способствует развитию творческого потенциала и речевой активности дошкольников, формируя готовность к взаимодействию и познанию в цифровом обществе.

Ключевые слова: искусственный интеллект, дошкольное образование, цифровизация, креативность, коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект, цифровая педагогика, развитие ребёнка, игровые технологии, интерактивное обучение

Введение: современный этап развития образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий, среди которых особое место занимает искусственный интеллект. Его появление открыло новые горизонты для индивидуализации обучения, расширения педагогических возможностей и повышения интереса детей к познавательной деятельности. В дошкольном возрасте, когда формируются основы личности, мышления и речи, технологии ИИ могут стать мощным инструментом для развития креативности и коммуникативных навыков при условии грамотного педагогического сопровождения. Традиционные подходы в дошкольном воспитании, основанные преимущественно на устной речи и наглядно-действенной деятельности, остаются важными, однако требуют обновления с учётом изменившихся условий социализации ребёнка. Современные дети растут в мире, насыщенном технологиями, визуальными и звуковыми стимулами, что делает необходимым поиск новых средств и форм взаимодействия, способных поддерживать их познавательный интерес, творческую инициативу

и способность к общению. Искусственный интеллект становится связующим звеном между традиционными педагогическими методами и цифровыми возможностями современной эпохи.

Актуальность исследования: развитие креативности и коммуникативных способностей является одной из центральных задач дошкольного образования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО, 2021), воспитание творческого, инициативного и эмоционально отзывчивого ребёнка является ключевой целью образовательного процесса. В условиях цифровизации общества эти качества требуют новых инструментов формирования, способных сочетать интерактивность, вариативность и адаптивность образовательных сред. Технологии искусственного интеллекта позволяют сделать обучение персонализированным и динамичным. Интеллектуальные системы способны адаптироваться к индивидуальным особенностям ребёнка, анализировать его реакции, уровень понимания и эмоциональное состояние, подбирая оптимальные задания и темп взаимодействия. Такое взаимодействие стимулирует не только когнитивные процессы, но и воображение, речевую активность, эмоциональную выразительность и способность к сотрудничеству. Актуальность темы усиливается и тем, что в последние годы всё больше педагогов отмечают снижение концентрации внимания и интереса у детей при традиционных формах обучения. В этом контексте искусственный интеллект становится инновационным средством, способным вернуть мотивацию через игру, эмоциональное вовлечение и индивидуальный диалог.

Искусственный интеллект в дошкольном образовании рассматривается как инструмент, который может не только передавать знания, но и создавать творческую образовательную среду. Применение интерактивных ИИ-систем способствует развитию у ребёнка способности воображать, сочинять, рассуждать и выражать себя через игру и общение. Современные генеративные технологии позволяют детям совместно с искусственным интеллектом придумывать истории, рисовать иллюстрации, придумывать персонажей, подбирать музыку или даже проводить мини-эксперименты в цифровом пространстве. Через подобные формы деятельности ребёнок не просто осваивает цифровые навыки, а развивает мышление, фантазию и способность к диалогу. Например, виртуальные собеседники или голосовые помощники помогают детям практиковать речь, задавать вопросы и формулировать ответы, что развивает уверенность в коммуникации и способствует расширению словарного запаса. Для детей с трудностями речевого развития это особенно ценно: диалог с ИИ не вызывает стресса и формирует положительное отношение к устному самовыражению. Кроме

того, ИИ способен поддерживать эмоциональную вовлечённость. Многие современные системы могут анализировать интонации, выражения лица, реакцию ребёнка, подстраивая свои ответы под эмоциональное состояние пользователя. Это способствует развитию эмпатии, понимания эмоций и способности устанавливать контакт. Таким образом, ИИ становится инструментом не только познавательного, но и социально-эмоционального развития. Педагогическая ценность ИИ заключается в его способности адаптировать процесс обучения, стимулировать познавательную инициативу и создавать условия для самостоятельного открытия знаний. При этом решающая роль принадлежит педагогу: именно он определяет цель, контролирует взаимодействие ребёнка с цифровыми средствами, помогает интерпретировать полученные результаты и направляет внимание ребёнка на смысловую сторону происходящего. Искусственный интеллект не заменяет воспитателя, а выступает его помощником, расширяя педагогические возможности и создавая новые формы коммуникации. Немаловажным аспектом является формирование у детей основ цифровой грамотности и критического восприятия информации. Через знакомство с элементами ИИ у ребёнка развивается понимание принципов взаимодействия с технологиями, что формирует ответственный подход к использованию цифровых ресурсов. Это особенно важно в контексте воспитания личности, готовой к жизни в высокотехнологичном обществе. Этические аспекты также требуют внимания. Использование ИИ в работе с детьми должно строиться на принципах гуманизма, конфиденциальности и безопасности. Технология должна служить развитию, а не подменять живое общение, не ограничивать эмоциональную сферу ребёнка. Гармоничное сочетание цифрового и человеческого взаимодействия является ключом к эффективному применению искусственного интеллекта в дошкольном образовании. Таким образом, интеграция ИИ в образовательный процесс позволяет решить сразу несколько педагогических задач: развитие креативного мышления, совершенствование речи и коммуникативных навыков, формирование эмоционального интеллекта, повышение познавательной активности и развитие самостоятельности ребёнка. При этом важно, чтобы технологии использовались осознанно, с учётом возрастных особенностей и индивидуальных потребностей дошкольников.

Заключение: искусственный интеллект становится неотъемлемой частью современной образовательной среды, способной обогатить процесс обучения новыми формами взаимодействия и творчества. В дошкольном возрасте он может выступать эффективным средством развития воображения, речевой активности, коммуникативных умений и эмоциональной отзывчивости.

Однако главной задачей педагогов остаётся сохранение живого общения и эмоциональной составляющей воспитания. Только при правильном сочетании технологических и традиционных методов можно добиться гармоничного развития ребёнка. Искусственный интеллект должен рассматриваться не как замена воспитателя, а как партнёр, способный поддерживать интерес, стимулировать креативность и формировать коммуникативную культуру. Будущее дошкольного образования связано с созданием сбалансированной модели, в которой цифровые технологии, педагогическая эмпатия и личностно-ориентированный подход будут взаимно дополнять друг друга. При таком подходе искусственный интеллект сможет стать не просто инструментом обучения, а важным элементом воспитания нового поколения, готового к осознанному взаимодействию с миром и людьми.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). – М.: Минпросвещения РФ, 2021.
2. Виноградова, Н.Ф. Цифровая трансформация дошкольного образования: вызовы и перспективы // Вопросы образования. – 2022. – № 4. – С. 45–53.
3. Смирнова, Е.О. Особенности коммуникативного развития дошкольников в цифровой среде // Психология и педагогика детства. – 2023. – № 2. – С. 33–41.
4. Аванесова, Г.А. Искусственный интеллект как инструмент развития детской креативности // Современное образование и наука. – 2023. – № 3. – С. 72–79.
5. Mishra, P., & Koehler, M.J. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): Framework for Teacher Knowledge // Teachers College Record. – 2006. – Vol. 108(6). – P. 1017–1054.
6. Chen, X., & Zhang, Z. AI in Early Childhood Education: Opportunities and Challenges // Computers & Education. – 2023. – Vol. 192. – P. 104653.
7. Donenko, L. N., Donenko, S.L. Интеллектуальные системы и цифровизация образования: перспективы для детских образовательных учреждений // Наука и инновации. – 2024. – № 1. – С. 58–66.

Мотивационная готовность к школьному обучению в контексте детско-родительских отношений

Исаева А.С.

магистрант

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6471-403>

e-mail: aisaeva588@gmail.com

Ключевые слова: психологическая готовность к школе, детско-родительские отношения, старший дошкольный возраст

В старшем дошкольном возрасте ребенок находится на переходном этапе развития. Завершается дошкольное детство, ведущую роль в котором занимала игровая деятельность, ребенок готовится пойти в школу и включиться в новую для него учебную деятельность. Приход ребенка в школу знаменует начало качественно нового этапа развития. Изменяется социальная ситуация его развития – он занимает новое место в системе общественных отношений. Ребенок выстраивает отношения со взрослыми на основе новой ведущей деятельности – учебной. С приходом в школу в жизнь ребенка входит новый значимый взрослый – учитель. Оценки учителем отношения ребенка к школе и своему учению становятся более значимыми, чем такие оценки родителей.

Отношения в семье, родительское воспитание играют важную роль в развитии ребенка. Детско-родительские отношения влияют на приобретение жизненного опыта, формирование поведения, убеждений, самооценки, навыков общения. Детско-родительские отношения выступают важным фактором формирования психологической готовности ребенка к школе, в первую очередь формирования его мотивационной готовности – желания пойти в школу. В нашем исследовании мы рассматриваем мотивационный аспект психологической готовности к школе в контексте детско-родительских отношений.

Актуальность исследования связана с тем, что тема детско-родительских отношений является одной из важных в психолого-педагогической работе воспитателя с родителями дошкольников. Родителям важно знать, какие способы общения и взаимодействия с ребенком являются наиболее благоприятными для появления и развития у него желания пойти в школу или, выражаясь психологическим языком, появления у него внутренней позиции школьника. Появление на границе дошкольного и школьного периода жизни ребенка внутренней позиции школьника является важнейшей психологической предпосылкой его успешного вхождения в школьную жизнь и включения в совместную

с другими сверстниками учебную деятельность. Вместе с тем, специальных психолого-педагогических исследований мотивационной готовности ребенка к школьному обучению в контексте детско-родительских отношений выполнено мало.

Теоретико-методологическую основу исследования мотивационной готовности к школьному обучению в контексте детско-родительских отношений составили культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании. Сквозной темой научного творчества выдающегося отечественного Его идеи и разработки до сих пор имеют важное значение в исследовании проблем детского развития. Одно из ключевых положений Л.С. Выготского связано с обоснованием социальной природы развития человека. Согласно его взглядам, с первых дней рождения человеческое дитя находится в неразрывной связи с матерью, с близкими взрослыми. Все приобретения и достижения в развитии ребенка имеют своим источником общение и взаимодействие с взрослым.

Л.С. Выготский сформулировал генетический закон культурного развития, согласно которому всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли [2].

Д.Б. Эльконин при разработке периодизации психического развития в детском возрасте выделил две системы отношений: «ребенок-общественный взрослый» и «ребенок-общественный предмет». Развитие ребенка, по мысли Д.Б. Эльконина, совершается в едином процессе этих двух систем. Ведущую роль в развитии в дошкольном возрасте он отводил отношениям взрослого и ребенка, а при переходе к школьному обучению ведущая роль переходит к отношениям «ребенок-общественный предмет», реализуемых на основе учебной деятельности.

Согласно Л.И. Божович, важнейшая составляющая мотивационной готовности к школе – это наличие сформированной внутренней позиции школьника [1]. Ребенок, завершающий свое пребывание в дошкольном образовательном учреждении, стремится занять новую социальную роль – роль школьника. Это желание лежит в основе социальных мотивов обучения.

В современной отечественной психологии наиболее авторитетным среди исследователей проблемы психологической готовности ребенка к школе является Н.И. Гуткина. [3] В ее исследованиях наиболее последовательно анализируются составляющих психологической готовности к школе: интеллектуальная, социальная, мотивационная. Интеллектуальная готовность, включающая в себя развитие внимания, восприятия,

воображения, памяти, мышления и речи., является первостепенно важным компонентом психологической готовности к школе. Социальная готовность – это готовность ребенка к выстраиванию отношений с другими (с взрослыми и сверстниками) на новом для них виде деятельности – деятельности учения. Мотивационная готовность – это желание ребенка идти в школу, обеспеченное мотивами, с доминирующими внутренними и наличием внешних мотивов.

Эмпирическое исследование связи характера детско-родительского взаимодействия и мотивационной готовности ребенка к школьному обучению было проведено с использованием опросника И.М. Марковской «Взаимодействие родитель-ребенок» [4] и методики «Беседа о школе» [3]. Для обработки результатов использовались методы математической статистики (непараметрический критерий Спирмена). Выборку исследования составили 31 дошкольник подготовительной группы ДОО при ГБОУ СОШ 1579 г. Москвы и их родители.

Связь результатов исследования характера детско-взрослого взаимодействия и уровня мотивационной готовности к школе (по непараметрическому критерию ранговой корреляции Спирмена) представлена в таблице.

Таблица

Значимые корреляции по критерию Спирмена

Название шкалы	Мотивационная готовность к школе
Эмоциональная близость	,600**
Принятие	,428*
Сотрудничество	,645**
Последовательность	,551**
Воспитательная конфронтация	-,621**
Удовлетворенность отношениями	,545**
Требовательность	,399*

* – корреляция значима на уровне 0.05 ** – корреляция значима на уровне 0.01.

В таблицу включены шкалы отношения родителей к ребенку, имеющие умеренно положительную или умеренно отрицательную связь с мотивационной готовностью ребенка к школе. По двум шкалам («Автономность-контроль» и «Тревожность») таких связей выявлено не было.

Как видно из таблицы положительно влияют на мотивационную готовность ребенка к школе такие способы общения и взаимодействия родителей с ребенком, как принятие близость, сотрудничество, последовательность в отношениях, удовлетворенность отношениями, требовательность и отсутствие воспитательной конфронтации. Для детей

очень важно иметь теплые, близкие отношения с родителями, это является залогом их уверенности в поддержке от педагога в настоящем и будущем. Принятие родителями способствует появлению доверия, ребенок знает, будет также принят педагогом в случае учебных затруднений. Сотрудничество с родителями учит ребенка выстраивать в последующем учебное сотрудничество с педагогом и сверстниками. Когда дети видят, что отношение родителей к ним зависит от их поступков, они усваивают общие правила общения и поведения не только в семье, но и в обществе. Если родители в меру требовательны к своему ребенку, он будет уверенно стремиться к новым достижениям.

Практическое значение нашего исследования заключается в важности просветительской, психолого-педагогической работы с родителями детей старшего дошкольного возраста. Выстраивание позитивных взаимоотношений родителя с ребенком формирует у ребенка уверенность в себе и своих силах, высокую самооценку, создает надёжную психологическую основу развития у ребенка интереса к познанию окружающего мира, появлению желания пойти в школу, занять новую социальную роль.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. [и др.]: Питер, 2008. 398 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 4: Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
4. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2012 150с.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Motivational Readiness for School in the Context of Child-Parent Relations

Isaeva A.S.

master's student

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6471-403>

e-mail: aisaeva588@gmail.com

Keywords: psychological readiness for school, child-parent relations, senior preschool age

Формирование речевого дыхания у детей с ОВЗ посредством использования логопедических игр и дыхательных упражнений

Хоменко М.В.

учитель-логопед

МАДОУ д/с № 66

г. Белгород, Российская Федерация

e-mail: homenko400@gmail.com

Кузнецова А.Ю.

учитель-логопед

МАДОУ д/с № 66

г. Белгород, Российская Федерация

e-mail: alkuz93@mail.ru

Ключевые слова: Речевое дыхание, логопедические игры, контроль за выдохом, артикуляция, релаксация

Введение. Формирование речевого дыхания у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одной из ключевых задач логопедической работы. Правильное дыхание – это основа для полноценного речевого развития, так как оно напрямую влияет на качество речи, ее звучание. В данной статье хотелось бы обратить внимание на формы и методы формирования речевого дыхания, включая логопедические игры и дыхательные упражнения. Правильное дыхание способствует не только улучшению артикуляции и интонации, но и развитию общего речевого навыка. Логопедические игры и дыхательные упражнения играют ключевую роль в этом процессе, позволяя сделать обучение более увлекательным и эффективным.

Целью исследования является разработка и обоснование системы логопедических игр и дыхательных упражнений, способствующих формированию речевого дыхания у детей с различными нарушениями. В работе анализируются существующие методики, а также результаты практического применения предложенных подходов.

Основная часть: Понимание речевого дыхания. Речевое дыхание отличается от обычного, физиологического дыхания. Оно подразумевает использование диафрагмы и грудной клетки для контроля над выдохом во время речи. Речевое дыхание – это особый вид дыхания, который обеспечивает оптимальное функционирование голосового аппарата. Оно включает в себя:

1. *Контроль за выдохом:* Позволяет регулировать силу и длительность звучания.
2. *Правильную артикуляцию:* Обеспечивает четкость произношения звуков.

3. *Эмоциональную окраску речи*: Способствует выражению чувств и настроений через интонацию.

У детей с ОВЗ часто наблюдаются трудности в формировании речевого дыхания, что может быть связано с физическими, психическими или сенсорными ограничениями. Поэтому важно применять специальные методы и приемы для их коррекции.

Поэтому необходимо этот навык, который чаще всего нарушен, сформировать и закрепить, чтобы в дальнейшем не было трудностей в выразительной и четкой речи.

Дыхательная гимнастика играет важную роль в коррекции речевого дыхания. Упражнения помогают, если их выполнять каждый день по 7–10 минут. Они укрепят дыхательные мышцы, научат детей контролировать свое дыхание и, конечно же, подготовят дыхательный аппарат ребенка с ОВЗ к речевой активности.

В своей практике я использую различные дыхательные упражнения:

- «Дуновение ветра»: Дети дуют на легкие предметы (например, бумажные шарики, снежинки, листочки и т.д.), чтобы почувствовать контроль над выдохом.
- «Свеча»: Дети пытаются «задуть» свечу, сохраняя при этом ровное и длительное дыхание.

При выполнении этих упражнений обязательное условие: вдох через нос и плавный продолжительный выдох через рот.

Логопедические игры помогают сделать процесс формирования речевого дыхания увлекательным и интересным. Потому что ведущей деятельностью у дошкольников является игра. Логопедические игры представляют собой увлекательный способ обучения, который позволяет детям развивать речевое дыхание в игровой форме. Игры могут включать:

1. *Игры на артикуляцию*: Беседы о животных, где дети должны имитировать звуки животных, что требует контроля дыхания. «Скажи правильно»: В процессе игры дети произносят слова с различными звуками, что помогает им учиться контролировать дыхание во время речи. «Звуковые шарики»: Дети создают звуки, представляя, что они надувают шарики. Это упражнение способствует развитию речевого дыхания и артикуляции.
2. *Игры на дыхание*: Например, «Летящие листья», где дети должны дуть на «летающие» листья, используя диафрагмальное дыхание. «Подуй на мячик»: Дети дышат через рот, пытаясь сдвинуть легкий мячик по столу. Это упражнение развивает контроль за выдохом. «Дыхание через нос»: Дети делают глубокий вдох через нос, затем медленно выдыхают через рот. Это упражнение помогает развивать диафрагму. «Лягушка»: Дети сидят на полу, делают вдох через нос, а затем при выдохе издают звук «ква-ква». Это упражнение развивает контроль за выдохом.

Дыхательные упражнения являются неотъемлемой частью формирования речевого дыхания. Они могут быть использованы как в индивидуальных занятиях, так и в групповых.

3. *Конструкторы*: Дети строят модели или конструкции, используя специальные материалы, при этом важно контролировать дыхание, чтобы не сбить конструкцию.
4. *Командные игры*: «Эстафета с дыханием»: Дети передают мяч или другой предмет, произнося слова или фразы. Это развивает координацию дыхания и речи.
5. *Упражнения на расслабление*: «Релаксация»: Дети лежат на спине, руки вдоль тела, делают медленные глубокие вдохи и выдохи. Это помогает расслабить мышцы и улучшить общее состояние.

Конечно, без помощи родителей здесь не обойтись. Важно вовлекать родителей в процесс коррекции речевого дыхания. Обучение родителей дыхательным упражнениям и логопедическим играм поможет создать эффективную поддержку для ребенка в домашних условиях.

Формирование речевого дыхания у детей с ограниченными возможностями здоровья – это сложный процесс, требующий индивидуального подхода и применения разнообразных методов. Логопедические игры и дыхательные упражнения являются эффективными средствами для достижения этой цели. Они не только развивают речевое дыхание, но и делают обучение увлекательным и интересным для детей. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и подходы к его обучению должны быть адаптированы к его индивидуальным потребностям и возможностям.

Литература

1. Справочники и учебники по логопедии:
 - «Логопедия: Учебное пособие» – авторы: Т.В. Бурова, Н.В. Виноградова.
 - «Логопедические игры и упражнения для детей с ОВЗ» – автор: И.А. Михайлова.
2. Научные статьи и исследования:
 - Статьи в журналах по логопедии, дефектологии и специальной педагогике. Например, журналы «Логопедия», «Дефектология», «Психология и образование».
 - Исследования по теме дыхательных упражнений и их влияния на развитие речи у детей с ОВЗ.
3. Методические пособия:
 - «Методика работы логопеда с детьми с ОВЗ» – автор: Н.В. Кузнецова.
 - «Игровые технологии в логопедической практике» – авторы: Н.А. Мартынова, Л.В. Григорьева.
4. Книги по дыхательной гимнастике:
 - «Дыхательная гимнастика для детей» – автор: А.Н. Степанова.

- «Методы и приемы дыхательной гимнастики в работе с детьми» – автор: И.В. Сидоренко.
- 5. Монографии и диссертации:
 - Поиск диссертаций, посвященных коррекции речевого дыхания у детей с ОВЗ в электронных библиотеках и базах данных.
- 6. Интернет-ресурсы:
 - Профессиональные сайты и блоги логопедов, где делятся методическими материалами и играми для развития речевого дыхания.
 - Вебинары и онлайн-курсы по логопедии и специальной педагогике.

Formation of Speech Breathing in Children with Special Needs through the Use of Speech Therapy Games and Breathing Exercises

Khomenko M.V.

speech therapist teacher

MADOU d/s № 66

Belgorod, Russian Federation

e-mail: homenko400@gmail.com

Kuznetsova A.Y.

speech therapist teacher

MADOU d/s № 66

Belgorod, Russian Federation

e-mail: alkuz93@mail.ru

Keywords: Speech breathing, speech therapy games, exhalation control, articulation, and relaxation

Игровая позиция воспитателя в контексте эмоционального благополучия дошкольника в детском саду

Львова Н.В.

аспирант

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2098-7493>

e-mail: natalia.v.lvova@gmail.com

Рябкова И.А.

кандидат психологических наук, доцент

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, дошкольник, воспитатель, игровая позиция

Игра традиционно рассматривается как ведущая деятельность дошкольного возраста, оказывая влияние на всестороннее развитие ребенка. Помимо этого, исследователи отмечают игру как наиболее благоприятную среду для содействия социальному и эмоциональному развитию детей, но что особенно важно, игра оказывает влияние на эмоциональное благополучие ребенка. Эмоциональное благополучие дошкольника понимается нами как устойчивое положительное эмоциональное состояние, выражающееся в комфортном самочувствии, способности к саморегуляции и позитивном самоотношении, включая адекватную самооценку. Современные исследования подчеркивают симбиотическую связь между игрой и благополучием ребенка: игра выступает важнейшим источником эмоционального комфорта и удовлетворенности. Особенно высокий уровень благополучия наблюдается у детей во время свободной, самостоятельной игры по сравнению с деятельностью, организованной взрослыми – даже если последняя представлена в игровой форме (Storli & Sandseter, 2019).

Стимулирующим фактором развивающих эффектов игры признается качество взаимодействия педагога с ребенком, т.е. то, какую позицию педагог занимает в игре (Zhong et al., 2024). Несмотря на признанную значимость игры для развития и благополучия, на практике воспитатели зачастую ориентированы на обучение и передачу знаний, что снижает игровую активность детей и ограничивает их самостоятельность (Rüdisüli et al., 2024). Такой подход часто игнорирует эмоциональные

переживания ребенка, его игровые взаимодействия со сверстниками и внутреннюю мотивацию к игре.

В этом контексте особую значимость приобретает игровая позиция воспитателя – стиль и характер его участия в детской игре, который напрямую влияет на качество игрового опыта и, как следствие, на эмоциональное благополучие дошкольника. Как отмечает Е.О. Смирнова, игра, будучи культурной формой деятельности, не возникает спонтанно и требует участия взрослого. Однако это участие должно быть ненавязчивым и поддерживающим, а не директивным или отстраненным. Воспитатель выступает не как руководитель или учитель игры, а как равноправный партнер, способный обогатить игру, не подавляя детскую инициативу.

Важным профессиональным качеством, определяющим игровую позицию воспитателя, является игровая компетентность – совокупность знаний, навыков и личностных характеристик, позволяющих эффективно поддерживать и развивать детскую игру. Согласно Е.О. Смирновой, в ее структуру входят три ключевых компонента: развитое воображение, позволяющее преодолевать стереотипы и создавать новые сюжеты и образы; эмоциональная выразительность и артистизм, способствующие вовлечению детей в воображаемую ситуацию; чуткость и коммуникативная открытость, направленные на поддержку инициативы, самостоятельности и уверенности детей в собственных возможностях. Важно отметить, что игровая компетентность формируется не столько через усвоение теоретических знаний, сколько в процессе практики – через наблюдение за детьми, импровизацию, развитие навыков совместной игры (Смирнова, 2017).

Современные исследования все чаще обращаются к такому качеству педагога, как игровость – личностное качество, проявляющееся в гибкости, чувстве юмора, открытости новому, способности к импровизации и позитивному переосмыслению ситуаций (Barnett, 2018). Игровость не сводится исключительно к участию в игре: она пронизывает всё взаимодействие педагога с детьми, создавая благоприятный эмоциональный фон, способствуя разрешению конфликтов и укреплению доверительных отношений (Pinchover, 2017). Именно игровый педагог способен быть чутким к инициативам детей, поддерживать их автономию и одновременно обогащать игровой процесс.

Игровость рассматривается нами как составная часть игровой компетентности, поскольку она обеспечивает ту эмоциональную и когнитивную гибкость, которая необходима для адекватного реагирования на меняющиеся игровые ситуации. Более того, исследования показывают прямую связь между игровостью педагога и уровнем благополучия детей: теплые, отзывчивые и диалогичные отношения, основанные

на игровом взаимодействии, способствуют формированию у детей чувства безопасности, принятия и радости (Siklander et al., 2025).

Важно отметить, что игровая позиция воспитателя, которая строится из его профессиональных и личностных качеств, связана с тем, какое место занимает воспитатель в игре ребенка, какую роль берет на себя в этом процессе. Мы полагаем, что игровая компетентность педагога и та роль, которую он занимает в игре, тесно взаимосвязаны. С одной стороны, степень участия в игре зависит от уровня игровой компетентности. Так, если педагог обладает высокой игровой компетентностью, он может гибко выбирать себе роль в зависимости от ситуации. Низкая игровая компетентность, напротив, может приводить к тому, что педагог либо полностью отстраняется от игры, либо проявляет чрезмерный контроль, ограничивая самостоятельность детей. Это подтверждается рядом исследований, показывающих, что на выбор роли особенно влияет профессиональная компетентность педагога и его опыт. При этом опыт работы педагога считается наиболее значимым фактором. Помимо этого, на выбор роли также влияют количество детей в группе, их возраст, отведенное время на игру и вид игровой активности (Rüdisüli et al., 2023).

Исследования выделяют три основные позиции: отстраненная – педагог игнорирует игру, воспринимая ее как «время отдыха»; дидактическая – игра используется как инструмент обучения, педагог жёстко регламентирует сюжет, роли и правила; поддерживающая – взрослый включается в игру как партнер, обогащает ее, но не подменяет детскую инициативу (Смирнова, 2017). Именно третья позиция может способствовать развитию самостоятельной, содержательной игры и, как следствие, эмоциональному благополучию ребенка. При этом степень вовлеченности педагога гибко варьируется в зависимости от возраста детей, уровня их игровых умений и конкретной ситуации: от активного участия при «застревании» сюжета до минимального присутствия, когда дети успешно играют самостоятельно.

Несмотря на теоретическое признание ценности поддерживающей позиции, на практике многие воспитатели продолжают занимать контролирующую или отстраненные роль. Причины этого многообразны: недостаточная игровая компетентность, высокая нагрузка, переполненность групп, ориентация образовательных программ на дидактические формы работы (Zhong et al., 2024). Всё это ограничивает возможности педагога для чуткого и бережного сопровождения игры.

Таким образом, игровая позиция воспитателя выступает важным фактором, опосредующим связь между игрой и эмоциональным благополучием дошкольника. Поддерживающее, чуткое и игровое участие взрослого создает условия, в которых ребенок чувствует себя

свободным, значимым и способным к творчеству. Это требует от педагога не только профессиональных знаний, но и личностной готовности быть партнером в игре – уметь слушать, импровизировать, сопереживать и вовремя отходить.

Литература

1. Смирнова Е.О. (2017). Игровая компетентность воспитателя. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*, 9, С. 4–9.
2. Barnett, L. (2018). Conceptual models of the playfulness construct: Additive, balanced, or synergistic? *Archives of Psychology*, 2. <https://doi.org/10.31296/aop.v2i7.79>
3. Pinchover, S. (2017). The relation between teachers' and children's playfulness: a pilot study. *Front. Psychol*, 8, Article 2214. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02214>
4. Rüdisüli, C., Duss, I., Lannen, P., Wustmann S.C. (2024): Relations between teacher–child interaction quality and children's playfulness. *Early Child Development and Care*, <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2356242>
5. Siklander, S., Wang, L., Moilanen, J. (2025). What creates children's well-being? A systematic literature review about the connections of play and well-being. https://doi.org/10.35542/osf.io/4nqzs_v1
6. Storli, R., Sandseter, E.B.H. (2019) Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
7. Zhong, G., Xie, Y., Wang, M., He, M. (2024). Problems and Solution Strategies of Teacher-Child Interaction in Kindergarten Role Games. *Journal of Educational Research and Policies*, 6, 25–28. [https://doi.org/10.53469/jerp.2024.06\(10\).07](https://doi.org/10.53469/jerp.2024.06(10).07)

The Educator's Playful Position in the Context of Preschoolers' Emotional Well-being in Kindergarten

Lvova N.V.

PhD student

Moscow State University

of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2098-7493>

e-mail: natalia.v.lvova@gmail.com

Ryabkova I.A.

PhD in Psychology, Associate Professor

Moscow State University

of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Keywords: emotional well-being, preschooler, educator, playful position

Нормативно-правовые аспекты конструирования безопасной развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации

Никифорова О.В.

*к.пед.н., ведущий научный сотрудник, Институт развития,
здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ «ИРЗАР»)*

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0226-6841>

e-mail: nikiforova-ov@yandex.ru

Кричевцова Е.И.

*к.пед.н., ведущий научный сотрудник, Институт развития,
здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ «ИРЗАР»)*

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0710-7715>

e-mail: ekrichevtsova@gmail.com

Ключевые слова: безопасность, развивающая предметно-пространственная среда, дошкольная образовательная организация, ребенок дошкольного возраста, нормативно-правовое обеспечение

В современном мире обеспечение безопасности образовательной среды является приоритетной задачей для всех образовательных организаций, в том числе и дошкольных, и предполагает объединение физической, психологической, социальной и информационной безопасности при создании среды, способствующей гармоничному развитию детей. Дошкольная образовательная организация (далее – ДОО) несёт ответственность не только за воспитание, обучение и развитие воспитанников, но и за соблюдение высоких стандартов безопасности. Одним из значимых аспектов обеспечения защищённости дошкольников становится организация безопасной развивающей предметно-пространственной среды (далее – РППС), под которой понимаются специфические для каждой программы образовательное пространство, помещения и оборудование, материалы, мебель и т. п., наполняющие его. Безопасность среды для жизни и здоровья дошкольников – требование актуальных нормативно-правовых документов.

Согласно ст. 17 Конституции РФ права и свободы человека, в т.ч. жизнь, здоровье, принадлежат каждому от рождения [1]. В нашей стране, исходя из положений «Стратегии комплексной безопасности детей в РФ на период до 2030 г.», детство признается важным этапом развития человека и исходит из необходимости создания безопасных условий для реализации прав и законных интересов ребенка, защиты детей от факторов, негативно влияющих на их физическое, интеллектуальное,

психическое, духовное развитие. Согласно п. 2 ст. 14.1. Федерального закона от 24.07.1998 № 124-ФЗ (ред. от 30.11.2024) «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ», лица, осуществляющие мероприятия по образованию, воспитанию, развитию детей в пределах их полномочий способствуют их физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию. Ст. 41 данного документа обеспечивается охрана здоровья обучающихся [5].

Развитие ребенка протекает в окружающей его РППС. Одним из требований к условиям реализации образовательной программы дошкольного образования является создание образовательной среды, максимально способствующей развитию потенциала ребенка. Кроме того, важной задачей реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования, утвержденной приказом Минпросвещения РФ от 25.11.2022 N1028, является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия [4]. П. 3.3.4 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, утвержденного Приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155, определяет требования к РППС: содержательная насыщенность, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность и безопасность [3]. Безопасность РППС предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования, обозначенным в различных нормативных актах.

СП 252.1325800.2016 «Здания дошкольных общеобразовательных организаций. Правила проектирования» (Приказ Минстроя РФ от 17 августа 2016 г. № 573/пр) содержит требования к расположению помещений при строительстве и эксплуатации зданий и территории ДОО: размещение и функциональный состав участков ДОО, здания и помещения ДОО, естественное и искусственное освещение, инженерное оборудование зданий, их безопасная эксплуатация.

Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 января 2021 г. № 2 об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685–21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» регламентирует параметры микроклимата, освещенности, уровня шума, влажности и других факторов, которые непосредственно влияют на здоровье и безопасность детей в ДОО. В документе прописаны нормы по оснащению помещений и игровых площадок экологически чистыми материалами, ограждению территории, обеспечению безопасности оборудования и покрытий, что снижает вероятность несчастных случаев и способствует укреплению здоровья детей,

обеспечивает создание безопасной и комфортной среды, минимизирующей риски заболеваний и травматизма.

Письмо Министерства просвещения РФ от 8 ноября 2022 г. N АК-1765/14 «О направлении памяток» для руководителей ДОО по вопросу обеспечения антитеррористической защищенности объектов (территорий) 1, 2, 3 и 4 категорий опасности содержит рекомендации по антитеррористической защищенности, которые помогают организовать пространство с минимальными рисками для безопасности детей и сотрудников, что важно при планировании и оборудовании РППС.

В каждой ДОО РППС обладает свойствами открытой системы и выполняет образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую функции. Оборудование должно включать в себя все необходимое для организации всех видов детской деятельности: общения, предметной, игровой, двигательной, речевой, экспериментирования и познавательно-исследовательской, изобразительной деятельности и конструировании, музыкальной, трудовой. РППС должна включать все многообразие игрового оборудования и средств обучения и воспитания.

В процессе взросления ребенка все компоненты (игрушки, оборудование, мебель и прочие материалы) РППС необходимо менять, обновлять и пополнять. При проведении закупок оборудования и средств обучения и воспитания необходимо руководствоваться нормами законодательства РФ, в т.ч. в части предоставления приоритета товарам российского происхождения, работам, услугам, выполняемым, оказываемым российскими юридическими лицами. Для проверки безопасности продукции используются следующие государственные информационные ресурсы: Единый реестр выданных сертификатов соответствия и зарегистрированных деклараций о соответствии.

Таким образом, РППС, сконструированная на основе норм действующих документов, обеспечит охрану жизни, физического здоровья, психологического благополучия, информационной безопасности воспитанников, будет ориентированной на приобщение детей к традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям российского народа, воспитание подрастающего поколения как знающего и уважающего историю и культуру своей семьи, большой и малой Родины.

Литература

1. Конституция РФ (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: <https://cloud-prom.consultant.ru/cloud/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=2875&dst=100067&cacheid=DEDDF09939FCF2A62C949FC4F06552D9&mode=splus&rnd=ukHXCQ#t4ZB8zU4Le4tQxc7> (дата обращения: 09.10.2025).

2. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 N2 (ред. от 17.03.2025) «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685–21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» (вместе с «СанПиН 1.2.3685–21. Санитарные правила и нормы...») [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: <https://cloud-prom.consultant.ru/cloud/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=503096&dst=1000000001&cacheid=D975C918348A16B77BFF48B5440AA1DF&mode=splus&rnd=ukHXCQ#7hcC8zU4IDахам5m> (дата обращения: 09.10.2025).
3. Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 N1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: <https://cloud-prom.consultant.ru/cloud/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=439313&dst=1000000001&cacheid=2B0F49B57A1315805C837E8172025188&mode=splus&rnd=ukHXCQ#7zlB8zUJy8xHqoIP> (дата обращения: 09.10.2025).
4. Приказ Минпросвещения РФ от 25.11.2022 N1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: <https://cloud-prom.consultant.ru/cloud/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=435832&dst=1000000001&cacheid=86DB7E8CA4B35860F0BE530E554A6CB3&mode=splus&rnd=ukHXCQ#MZxF8zUWWZi0fAPW2> (дата обращения: 09.10.2025).
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N273-ФЗ (ред. от 29.09.2025) «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: <https://cloud-prom.consultant.ru/cloud/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=515575&dst=0&edition=etD&rnd=ukHXCQ#pS0A8zUEpVgJo8R5> (дата обращения: 09.10.2025).

Финансирование. Исследование проведено в 2025 году в рамках ГЗ № 073-00070-25—03 от 29.05.2025 тема «Психолого-педагогические и организационные условия формирования безопасной образовательной среды современной дошкольной образовательной организации».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь научного руководителя проекта И.А. Булакову.

Regulatory and Legal Aspects of Creating a Safe and Developing Environment in a Preschool Educational Organization

Nikiforova O.V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher
The Institute of child development,
health and adaptation (FSBSI «ICDHA»), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0226-6841>
e-mail: nikiforova-ov@yandex.ru*

Krichevtsova E.I.

*Candidate of Pedagogical Sciences
Leading Researcher, The Institute of child development,
health and adaptation (FSBSI «ICDHA»), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0710-7715>
e-mail: ekrichevtsova@gmail.com*

Keywords: safety, developing subject-spatial environment, preschool educational organization, preschool child, legal support

Развивающая среда как фактор формирования экологической культуры у детей дошкольного возраста

Окружная В.С.

студент

Пензенский государственный университет

г. Пенза, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2473-9482>

e-mail: varvaraokruznova@gmail.com

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, экологическая культура, развивающая среда

Современная система дошкольного образования декларирует необходимость экологического воспитания, однако на практике формирование экологической культуры у детей часто носит фрагментарный характер. Развивающая среда в дошкольной образовательной организации (ДОО) используется преимущественно как декоративный элемент (уголки природы, стенды), а не как целостный ресурс для организации деятельности, направленной на экологическое воспитание дошкольников. Также недостаточно внимания уделяется включению родителей в этот процесс, что снижает устойчивость результатов.

Современное дошкольное образование ставит перед собой важную цель – формирование у детей основ экологической культуры, которая включает понимание природы, бережное отношение к окружающей среде и развитие экологического мышления. В условиях дошкольного возраста ребенок особенно восприимчив к информации, получаемой через игровую и развивающую среду, что делает ее ключевым инструментом воспитания экологически грамотной личности [2].

Для формирования экологической культуры у детей дошкольного возраста важно не ограничиваться разрозненными мероприятиями, а выстраивать работу комплексно. Такой подход позволяет ребенку не просто познакомиться с природой, а прожить собственный опыт взаимодействия с ней.

Развивающая среда рассматривается как динамическая система взаимодействий ребенка, педагога и семьи, а не только как предметно-пространственная организация образовательного процесса. Важное значение в формировании экологической культуры дошкольников играет ее деятельностный и ценностно-ориентированный потенциал.

Первый компонент – предметно-пространственный. В группе и на территории детского сада необходимо создавать условия, которые побуждают детей к активному интересу. Это могут быть экологические уголки, мини-огороды или небольшие коллекции природных

материалов. Особенно полезно, когда ребенок может сам ухаживать за растением, наблюдать за его ростом или видеть результат своих действий. Не менее важно продумывать пространство за пределами группы – например, оборудовать простую экологическую тропу, где дети смогут регулярно наблюдать сезонные изменения в природе.

Второй компонент – деятельностный. Именно через деятельность ребенок усваивает экологические знания и ценности. Простые наблюдения за погодой, уход за живыми объектами, исследовательские опыты с водой, светом или почвой помогают дошкольнику увидеть закономерности природных явлений. Не менее значимы игровые и проектные формы: дети могут строить кормушки для птиц, организовывать мини-проекты, например, «Наш огород на подоконнике». Такие занятия не только дают дошкольникам экологические знания, но и формируют ответственность и чувство сопричастности к природе.

Третий компонент – социальный. Экологическое воспитание будет полноценным только в том случае, если в него вовлечены не только педагоги, но и родители. Совместные акции, выставки поделок из природного материала, экологические праздники или субботники объединяют семью и детский сад. В результате у ребенка складывается целостная картина: и дома, и в саду взрослые демонстрируют одинаковые ценности, что делает экологические привычки более устойчивыми [1].

Развивающая среда становится для дошкольников не просто фоном, а настоящим источником личного опыта. Ребенку гораздо проще понять, как устроен мир, когда он может сам ухаживать за растением, наблюдать за его ростом или видеть результат своего действия. В таких ситуациях знания усваиваются естественно и глубже, чем при простом объяснении воспитателя.

Эмоциональное отношение к природе формируется именно в практике. Когда ребенок ухаживает за цветком или наблюдает за птицами во дворе, он начинает чувствовать ответственность и сопереживание. Это совершенно другое восприятие, чем при просмотре картинок или слушании рассказа педагога. Большой эффект дают совместные проекты с родителями. Простые инициативы вроде «Огорода на окне» или акции «Помощь птицам зимой» оказываются не только интересными для детей, но и объединяют семью и детский сад. Ребенок видит, что взрослые поддерживают его заботу о природе, и гордится тем, что может сделать что-то полезное вместе с ними [3].

Таким образом, формирование экологической культуры у детей дошкольного возраста становится более результативным тогда, когда развивающая среда используется не фрагментарно, а в комплексе. Если рассматривать ее не как набор отдельных объектов, а как живую систему взаимодействия ребенка, педагога и семьи, то открывается

возможность по-новому организовать процесс экологического воспитания дошкольников и значительно повысить его эффективность.

Литература

1. *Советова, Т.М.* Особенности формирования экологической культуры дошкольников среднего возраста в условиях реализации ФГОС ДО / Т.М. Советова // Современное дошкольное образование. – 2022. – № 5. – С. 3440.
2. *Казьмирчук, С.С., Шмакова, А.В.* Формирование экологической культуры старших дошкольников через ознакомление с явлениями природы родного края / С.С. Казьмирчук, А.В. Шмакова // Приоритеты социально-гуманитарных наук в условиях глобализации: сб. науч. трудов. – Белгород, 2023. – С. 52–54.
3. *Чмир, Р.А., Привалова, С.С., Доценко, И.А., Лыгина, А.О.* Формирование экологической культуры дошкольников в рамках системы дополнительного образования / Р.А. Чмир, С.С. Привалова, И.А. Доценко, А.О. Лыгина // Наука и образование. – 2023. – Т. 6, № 4. – С. 25–32.

**The Developing Environment
as a Factor in the Formation of Ecological
Culture in Preschool Children**

Okruzhnova V.S.

student

Penza State University, Penza, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2473-9482>

e-mail: varvaraokruzhnova@gmail.com

Keywords: preschool children, ecological culture, developing environment

Влияние использования игровых smart-технологий на развитие словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста

Рожкова Я.В.

студент

Московский международный университет

(АНОВО «Московский международный университет»)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: pazitiv.yr@gmail.com

Подзорова Е.Л.

кандидат психологических наук, доцент

Московский международный университет

(АНОВО «Московский Международный университет»)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0751-8649>

e-mail: elena7772@yandex.ru

Ключевые слова: словесно-логическое мышление, игровые smart-технологии, старший дошкольный возраст

Дошкольное детство является одним из важнейших периодов развития ребёнка. В это время интенсивно идет становление высших психических функций, особое место среди которых в старшем дошкольном возрасте занимает словесно-логическое мышление.

Согласно ФГОС перед специалистами в области дошкольного образования стоят задачи, связанные с системным подходом к развитию мышления старших дошкольников. При этом, одним из современных и востребованных трендов развития системы образования является разработка, внедрение и эксплуатация цифровых, в том числе smart – технологий. Цифровые технологии должны стать естественной частью образовательного процесса, дополняя и обогащая традиционные методы обучения [1]. Под smart – технологиями в системе дошкольного образования подразумевается, главным образом, интерактивные обучающие пособия [2]. Использование цифровых технологий в дошкольном образовании, с определенными ограничениями, может значительно обогатить практики когнитивного развития дошкольников [3, 4].

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена нарастающей тенденцией использования smart-технологий в сфере дошкольного образования, их сочетанием с более классическими формами обучения и необходимостью эффективно решать образовательные задачи, заложенные в ФГОС.

Проблема данного исследования определяется противоречием между значимостью исследований в области применения smart-технологий

в современном дошкольном образовании, развитии мышления и не достаточным количеством научных исследований по выявлению влияния использования данных технологий на развитие словесно-логического мышления дошкольников.

Цель исследования: изучение влияния использования игровых smart-технологий на развитие словесно-логического мышления детей старшего дошкольного.

Гипотеза исследования: использование игровых smart-технологий на развивающих занятиях, с соблюдением требований к параметрам устройств и ограничению времени их использования, будет способствовать развитию словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Методологию исследования составляют положения Л.С. Выготского о мышлении как о высшей психической функции в рамках культурно-исторической концепции и деятельностный подход А.Н. Леонтьева.

Методы исследования: анализ литературных источников по проблеме исследования, формирующий эксперимент, методы статистической обработки данных.

Методики исследования: 1. Тест для оценки словесно-логического мышления (Д.Я. Райгородский); 2. Тест «4-й лишний» (Н.Н. Павлова, Л.Г. Руденко); 3. Тест «Нелепицы» (Р.С. Немов); 4. Тест «Последовательные картинки» (Н.Н. Павлова, Л.Г. Руденко).

Научная новизна и практическая значимость исследования заключаются в разработке и апробации специальной программы тренинга для детей старшего дошкольного возраста с использованием таких smart-технологий, как презентации Power Point и игровое приложение Logic Land. Результаты исследования также будут положены в основу рекомендаций для педагогов и психологов, работающих с дошкольниками.

Исследование будет состоять из трех этапов:

1. Констатирующая диагностика с целью выявления актуального уровня развития словесно-логического мышления у старших дошкольников;
2. Разработка программы и проведение развивающих занятий с использованием smart-технологий;
3. Контрольная диагностика уровня развития словесно-логического мышления.

Для первичной оценки эффективности разработанной программы занятий было проведено пилотажное исследование на небольшой выборке испытуемых: 10 детей старшего дошкольного возраста: 4 девочки и 6 мальчиков, а также разработана программа занятий, рассчитанных на один месяц.

Базой исследования стало Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 151 г. Тюмени».

Результаты первого этапа исследования показали, что у большинства испытуемых наблюдается средний уровень развития словесно-логического мышления по методикам: «4-й лишний» (70% испытуемых) и «Нелпицы» (50%). По методике для оценки словесно-логического мышления Д.Я. Райгородского было выявлено преобладание детей с низким уровнем (80%). По методике «Последовательные картинки» высокий уровень был выявлен у 40% испытуемых, средний уровень у 20% и низкий уровень у 40 %.

На втором этапе исследования нами был разработан комплекс из 8 развивающих занятий с использованием игровых smart-технологий. Формирующий эксперимент проводился в виде тренинга 2 раза в неделю продолжительностью 25–30 минут, время использования специальных технических средств не превышало 10 минут.

Тренинг включал в себя традиционные дидактические игры, а также использование презентаций Power Point и игрового приложения Logic Land. Использование презентаций дает возможность моделировать такие ситуации, которые нельзя или сложно увидеть в повседневной жизни (сказочные сюжеты, небылицы и т.д.). Использование игрового приложения Logic Land позволяет рассмотреть сложный материал поэтапно, вернуться к предыдущей теме.

На третьем этапе исследования была проведена повторная диагностика уровня развития словесно-логического мышления у данной группы детей.

По результатам теста оценки уровня словесно-логического мышления Д.Я. Райгородского видно, что существенно сократилось количество детей с низким уровнем словесно-логического мышления (50%), увеличилось количество детей со средним уровнем (40%), а также появились дети с высоким уровнем (10%) (Рис. 1).

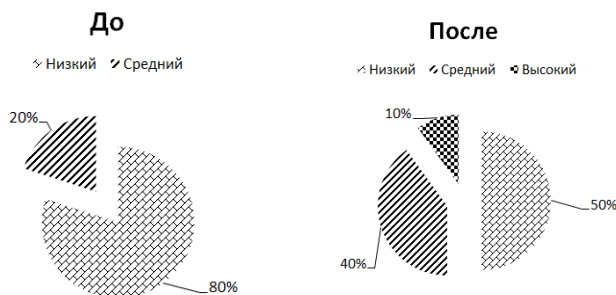


Рис. 1. Сравнительные результаты по методике Д.Я. Райгородского

По результатам итоговой диагностики по методике «4-й лишний» также видно, что количество детей с высоким уровнем значительно увеличилось – до 60%, а детей, выполнивших задание на низком уровне, теперь нет (Рис. 2).

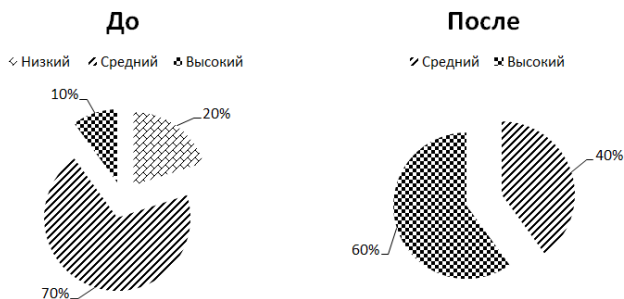


Рис. 2. Сравнительные результаты по методике «4-й лишний»

По результатам методики «Нелпицы», проведенной после тренинга, видно, что теперь у большинства детей наблюдается очень высокий (50%) и высокий (30%) уровень выполнения заданий, низкий уровень не выявлен (Рис. 3).

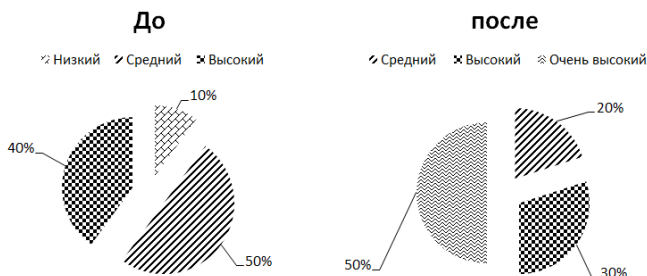


Рис. 3. Сравнительные результаты по методике «Нелпицы»

По результатам методики «Последовательные картинки» видно, что увеличилось количество детей с высоким уровнем выполнения заданий (60%), низкий уровень не выявлен (Рис. 4).

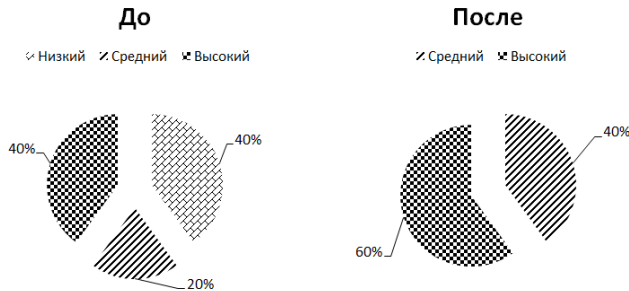


Рис. 4. Сравнительные результаты по методике
«Последовательные картинки»

Таким образом, сравнение результатов констатирующей и итоговой диагностики выявило значительное улучшение показателей развития словесно-логического мышления у большинства детей, что говорит об эффективности проведенного тренинга. Это может быть связано с высокой заинтересованностью детей игровыми smart-технологиями, которая наблюдалась во время занятий.

Статистическая обработка результатов исследования с применением U критерия Манна-Уитни показала наличие значимых изменений в уровне выполнения детьми заданий только по методике «Нелепицы» ($U_{эм.}=14$). По остальным методикам изменения были статистически не значимы. Это может быть связано с маленьким объемом выборки и недостаточным количеством занятий. Для формирования умения выделять категории, исключать неподходящую, а также видеть единую сюжетную линию и уметь ее последовательно излагать, требуется более длительная работа.

Проведение основного исследования, учитывающего данные пилотажного эксперимента, будет предполагать увеличение выборки испытуемых, наличие контрольной группы, с участниками которой будет также проведен подобный тренинг, но без использования smart-технологий. Общее количество занятий будет увеличено. Это позволит достичь поставленной цели.

Полученные результаты могут быть положены в основу исследований проблемы влияния использования smart-технологий на развитие мышления дошкольников, которые могут идти в направлении изучения такого влияния на развитие наглядно-образного мышления, а также определения мотивационного компонента познавательной деятельности детей-дошкольников.

Литература

1. Алимова Г.К. Формирование операций мышления у детей дошкольного возраста // Наука и образование сегодня. 2021. № 6 (65). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-operatsiy-myshleniya-u-detey-doshkolnogo-vozrasta>
2. Казунина И.И. Мир головоломок. Смарт-тренинг для дошкольников. Методические рекомендации. Электронное издание. – Москва: ВОО «Воспитатели России», 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) (30,2Mb).- Текст: электронный. – URL: <https://221доу.рф/wp-content/uploads/2024/10/И.И.-Казунина-Образовательный-модуль-Мир-головоломок-смарт-тренинг-для-дошкольников.pdf>
3. Кириллова И.В., Иванова А.И., Низаметдинова Е.С., Кербоян К.К., Мухамедьянова А.З. Влияние цифровых технологий на детей дошкольного возраста // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 4–2 (103). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovyyh-tehnologiy-na-razvitiye-detey-doshkolnogo-vozrasta>
4. Клопотова Е.Е., Смирнова С.Ю. Ребенок в эпоху цифровых игрушек. Обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 50–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110204>

Development of Verbal-Logical Thinking in Senior Preschool Children Through Smart Gaming Technologies

Rozhkova Ya.V.

Student

Moscow International University

Moscow, Russia

e-mail: pazitiv.yr@gmail.com

Podzorova E.L.

PhD in Psychology, Associate Professor

Moscow International University

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0751-8649>

e-mail: elena7772@yandex.ru

Keywords: verbal-logical thinking, smart gaming technologies, senior preschool age

Теоретические аспекты формирования экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста в эколого-краеведческой деятельности

Хватова Э.В.

*ГБОУ ВО города Москвы «Московский Педагогический
Государственный университет»
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: elina.khvatova@mail.ru*

Чугайнова О.Г.

*Научный руководитель
кандидат педагогических наук, доцент ГБОУ ВО города Москвы
«Московский Педагогический Государственный университет»
г. Москва, Российская Федерация*

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования экологической культуры у детей дошкольного возраста в условиях современного экологического кризиса. Проводится анализ теоретических аспектов к экологическому образованию, где особое внимание уделяется эколого-краеведческому подходу как эффективному методу воспитания через познание родного края. Исследуется взаимосвязь экологического и эколого-эстетического воспитания, а также роль внутренних механизмов формирования экологической культуры. В результате теоретического анализа выявляются основные противоречия и проблемные аспекты в организации эколого-краеведческой деятельности. На основе этого анализа предложены условия реализации повышения эффективности эколого-краеведческой работы в дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое воспитание и образование, старший дошкольный возраст

Введение

Экологическое образование является одним из приоритетных направлений исследований в связи с возрастающей актуальностью проблемы взаимодействия человека и окружающей средой. Стремительное развитие технологий и информации все больше отдаляет людей от природы, заставляя забыть о его глубокой духовной и физической связи с ней. Человек, будучи частью природной эволюции, нуждается в постоянном контакте с окружающей средой для полноценной жизни. При этом, исторически сложилось так, что активное преобразование природы человеком часто сопровождалось недостаточным вниманием к ее сохранению и восстановлению. Сегодня стабилизация экологической ситуации и сохранение биосферы – одна из важнейших задач человечества, требующая немедленного формирования экологической культуры с самого детства, прививая не только знания, но и развивая

экологическое мышление и практические навыки, которые будут сопровождать человека всю жизнь.

Теоретические исследования

Экологическое образование дошкольников определяется как целенаправленный, организованный, систематичный и последовательный педагогический процесс формирования системы экологических знаний, умений, навыков, взглядов, убеждений и нравственных качеств, обеспечивающий становление и развитие ответственного отношения к природе как к универсальной ценности (по определению В.А. Ясвина), что является сердцевиной экологической культуры личности [Ясвин В.А., 2005., с. 186].

На сегодняшний день эта многоаспектная тема, глубоко исследованная такими учеными, как А.М. Галеев, И.Д. Лаптев, М.М. Моисеев, Н.Ф. Реймерс, С.Н. Соломин, Е.К. Федоров и др., приобретает особую актуальность в контексте глобальных экологических вызовов. Концепция ноосферы В.И. Вернадского подчеркивает необходимость гармонии с природой, отводя системе образования, с дошкольного возраста, ключевую роль в формировании экологического сознания [Вернадский В.И., 1989, с. 240].

Вопросы теории и практики экологического образования активно разрабатывались Т.В. Барсуковой, Т.В. Васильевой, А.Н. Захлебным, И.Д. Зверевым, И.Т. Суравегиной и др. Их исследования подчеркивают важность формирования у детей не только экологических знаний, но и умений, ценностей и установок, способствующих ответственному отношению к окружающей среде. Важно отметить, что экологическое образование неразрывно связано с развитием эколого-эстетической культуры личности [Зверев И.Д., 1990, с. 41., Суравегина И.Т., 1991, с. 84]. Единство этих аспектов подчеркивалось в трудах С.Н. Булгакова, В.И. Вернадского, Л.Н. Гумилева, В.С. Соловьева, Н.Ф. Федорова, а также зарубежных мыслителей, таких как И. Гете, И. Кант, Ф. Ницше, М. Хайдеггер, А. Швейцер, О. Шпенглер и др. Они указывали на значимость эмоционального восприятия природы, развития чувства прекрасного и гармонии во взаимодействии с ней [Вернадский В.И.].

Психологические исследования Л.И. Божович, Ж. Готфруа, С.Д. Дерябо, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, К. Роджерса и др. выявляют ключевую роль внутренних механизмов – мотивации, ценностей, эмоциональных переживаний – в процессе экологического образования личности с самого раннего детства. В современном мире экологическая культура становится не просто желательным качеством, а жизненной необходимостью для сохранения планеты [Дерябо С.Д., 1996, с. 480].

Общетеоретические тенденции, сформированные в различных научных областях, находят свое отражение и развитие в дошкольной

педагогике. В теории и методике дошкольного образования формируется системный подход к решению проблем экологического воспитания, направленного на становление основ экологической культуры, разрабатываются содержание и технологии, учитывающие специфику возраста [Федосеева П.Г., 2009, с. 96].

Проблемам формирования экологической культуры у дошкольников посвящены работы таких исследователей, как Э.И. Залкинд, Л.Ф. Захаревич, Е.И. Золотова, Л.С. Игнаткина, Н.Н. Кондратьева, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, И.А. Хайдурова и др. Эти исследования заложили основу для понимания особенностей развития экологических представлений, эмоционального отношения к природе и формирования первоначальных элементов экологически ориентированного поведения у детей дошкольного возраста – ключевых компонентов экологической культуры [Залкинд Э.И., 1995, с. 216., Рыжова Н.А., 2009., с. 216., Николаева С.Н., 2011., с. 336].

Целью экологического образования в дошкольном детстве является воспитание экологической культуры, под которой понимается становление осознанно-правильного отношения к природе во всем ее многообразии, к людям, охраняющим ее, и к самому себе как части природы (С.Н. Николаева). Составными элементами экологической культуры личности дошкольника, по мнению С.Н. Николаевой, являются знания о природе и их экологическая направленность, а также умение использовать эти знания в реальной жизни, в разнообразной деятельности (в играх, труде, в быту), что проявляется в эмоционально-положительном и деятельностном отношении к окружающему миру [Николаева С.Н., 1992., с. 168].

Вопросы воспитания экологической культуры в системе образования и сохранения окружающей среды отражены в нормативных документах, регламентирующих систему дошкольного образования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный, образовательный стандарт дошкольного образования и Федеральная образовательная программа дошкольного образования. Решение глобальных экологических проблем во многом зависит от того, насколько педагогическая наука сможет эффективно ответить на вызовы времени и разработать действенные подходы к воспитанию экологической культуры личности. Многообразие исследований в области экологического образования свидетельствует о качественно новом этапе в развитии педагогической науки.

Как уже отмечалось формирование экологической культуры детей является главной целью и основным направлением экологического образования дошкольников, что закреплено в Федеральной

образовательной программе дошкольного образования, где также определены задачи и содержание этого процесса.

Таблица 1

Экологическое образование в дошкольном возрасте

Возрастные группы	Задачи экологического образования в ФОП ДО
От 2 месяцев до 1 года	Вызывать интерес к объектам живой и неживой природы в процессе взаимодействия с ними, узнавать их.
От 1 года до 2 лет	Развивать познавательный интерес к природным объектам, умения узнавать объекты живой и неживой природы ближайшего окружения, отличать их по наиболее ярким проявлениям и свойствам, замечать явления природы, поддерживать стремления к взаимодействию с ними.
От 2 лет до 3 лет	Организовывать взаимодействие и знакомить с животными и растениями ближайшего окружения, их названиями, строением и отличительными особенностями, некоторыми объектами неживой природы; Развивать способность наблюдать за явлениями природы, воспитывать бережное отношение к животным и растениям.
От 3 лет до 4 лет	Расширять представления детей о многообразии и особенностях растений, животных ближайшего окружения, их существенных отличительных признаках, неживой природе, явлениях природы и деятельности человека в природе в разные сезоны года, знакомить с правилами поведения по отношению к живым объектам природы.
От 4 лет до 5 лет	Расширять представления о многообразии объектов живой природы, их особенностях, питании, месте обитания, жизненных проявлениях и потребностях; Обучать сравнению и группировке объектов живой природы на основе признаков, знакомить с объектами и свойствами неживой природы, отличительными признаками времен года, явлениями природы и деятельностью человека в разные сезоны, воспитывать эмоционально-положительное отношение ко всем живым существам, желание их беречь и заботиться.
От 5 лет до 6 лет	Расширять представления о многообразии объектов живой природы, их особенностях, среде обитания и образе жизни, в разные сезоны года, их потребностях; Учить детей использовать приемы экспериментирования для познания объектов живой и неживой природы и их свойств и качеств; Знакомить с сезонными изменениями в природе и деятельностью человека в разные сезоны, воспитывать

Возрастные группы	Задачи экологического образования в ФОП ДО
	положительное отношение ко всем живым существам, желание их беречь и заботиться.
От 6 лет до 7 лет	Расширять и уточнять представления детей о богатстве природного мира в разных регионах России и на планете, о некоторых способах приспособления животных и растений к среде обитания, их потребностях, образе жизни живой природы и человека в разные сезоны года, закреплять умения классифицировать объекты живой природы; Расширять и углублять представления детей о неживой природе и ее свойствах, их использовании человеком, явлениях природы, воспитывать бережное и заботливое отношения к ней, формировать представления о профессиях, связанных с природой и ее защитой.

Проведенный анализ выше представленной таблицы позволяет сделать следующие выводы, что экологическое образование в ФОП ДО строится на принципе последовательности и преемственности, где каждый возрастной этап логично вытекает из предыдущего и подготавливает основу для последующего.

Выдвинутые задачи экологического образования направлены на формирование у детей:

- целостного представления о природном мире;
- практических навыков взаимодействия с природой;
- бережного отношения к окружающей среде.

Особое внимание уделяется поэтапному усложнению материала: от простого узнавания природных объектов в раннем возрасте до формирования комплексных экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Федеральной образовательная программа дошкольного образования эффективно сочетает:

- развитие познавательного интереса к окружающему миру;
- формирование нравственно-ценностного отношения к природе;
- приобретение практических навыков взаимодействия с окружающей средой.

Итогом реализации программы становится формирование у дошкольников основ экологической культуры, что является важным фактором их всестороннего развития и подготовки к дальнейшему обучению.

Экологическое образование в ФОП ДО направлено на формирование у детей знаний, умений и ценностного отношения к природе. Особое внимание уделяется старшему дошкольному возрасту, когда дети начинают осознавать взаимосвязь человека и природы, учатся заботиться о ней и понимать ее значимость.

Одним из условий решения поставленных в Федеральной программе задач является организация эколого-краеведческой деятельности начиная с дошкольного возраста. По этой причине последнее время закономерно возрастает внимание к эколого-краеведческой деятельности и условия ее реализации (что подтверждается работами Г.П. Гусевой, Т. Климовой, Н.В. Суриной, Н. Тарановой и др.). *Эколого-краеведческая деятельность* подразумевает изучение окружающей среды своего края, взаимосвязей людей и природы в различные временные периоды, выявление различных экологических проблем в своей местности, поиск возможных практических решений этих проблем и т. д. [Бабакова Т.А., с. 33–34]. Она способна оказать на детей большое эмоциональное воздействие и скорее приобщить их к участию в жизни окружающего мира.

Сущность эколого-краеведческой деятельности заключается в том, что позволяет комплексно изучить природные, и историко-культурное своеобразие родного края, формировать у детей целостное экологическое мировоззрение, нравственные ценности и активную жизненную позицию через непосредственное познание окружающей действительности, исследовательскую и природоохранную деятельность. Любая деятельность предполагает наличие мотивов и цели, а экологоориентированная деятельность наличие гуманных и установок, убеждений и принципов. Роль краеведческой деятельности подчеркивается в трудах С.Н. Николаевой, где краеведческий принцип как один из основных в экологическом образовании. Ее идея заключается в том, что познание природы должно начинаться с окружения ребенка объектами природы ближайшего окружения (участок детского сада, парка или леса рядом с домом), что позволяет сформировать не абстрактные знания, а эмоциональную связь с родным краем. В дошкольных образовательных организациях эколого-краеведческую деятельность можно осуществлять через:

- организацию экскурсий и прогулок на природу;
- проведение наблюдений за природными явлениями (например, во время прогулки в парке или лесу);
- создание экологических уголков в образовательных организациях;
- участие в природоохранных акциях;
- использование краеведческого материала в обучении.

Эколого-краеведческая работа с детьми старшего дошкольного возраста играет ключевую роль в формировании у них любви к природе, родному краю и окружающему миру. Однако в процессе организации такой деятельности педагоги сталкиваются с рядом сложностей, которые необходимо учитывать для достижения эффективных результатов. На ниже представленной схеме выделены основные проблемы, влияющие на качество эколого-краеведческой работы.



Рис. 1. Проблемы организации эколого-краеведческой работы с детьми старшего дошкольного возраста

Проблема взаимодействия с родителями заключается в том, что прослеживается недостаточная вовлеченность родителей в эколого-краеведческую работу. В основном это связано с тем, что отсутствует понимание важности экологического воспитания, нехватка времени или теоретических знаний. Эффективным способом решения для предотвращения проблемы станут организация мастер-классов, проведение совместных мероприятий (например, прогулок и экскурсий) и тематические родительские собрания, посвященные экологическому воспитанию дошкольников.

Организация эколого-краеведческой работы сталкивается и со значительной трудностью связанной с сезонами года и погодными условиями, которые существенно сужают возможности для проведения мероприятий. Неблагоприятные погодные условия (например: дождливая или ветренная погода) в определенные сезоны года, препятствуют непосредственному взаимодействию детей с природой. Решением данной проблемы заключается в грамотном планировании экологических мероприятий с учетом сезона, использование помещений для проведения занятий в плохую погоду.

Сложность организации эколого-краеведческой работы во многом обусловлена городской средой, которая накладывает существенные ограничения на изучение природы и ее компонентов. Чтобы решить данную проблему, целесообразно рассмотреть возможность создания экологических троп и организации экологических прогулок в парках. Проблема компетентности педагогов – это недостаточный уровень

теоретических знаний и практических навыков при правильной организации эколого-краеведческой деятельности в дошкольных организациях. Основной причиной здесь выступает отсутствие специализированного обучения, нехватка методических материалов. Предлагаемые меры для решения данной проблемы включают проведение курсов повышения квалификации и разработку методических рекомендаций.

Недоступность многих природных объектов для изучения создает серьезные препятствия. Поскольку они часто расположены в труднодоступных местах, эффективным подходом становится организация мини-экосистем в дошкольных организациях и активное использование мультимедийных ресурсов.

Возрастные особенности восприятия заключаются в том, что донесение информации о сложных экологических взаимосвязях до детей вызывает трудности. Основная причина – это особенности детского мышления и восприятия окружающего мира. Решить данную проблемы возможно через использование наглядных материалов, игровых форм работы.

Разный уровень осведомленности и опыта детей является проблемой при организации эколого-краеведческой работы, так как не у всех современных детей отмечается познавательный интерес к природе. Основная причины заключается в индивидуальном опыте ребенка, факторах, влияющих на формирование у него интереса к объектам природы, сначала на уровне любопытства, любознательности, а затем и интереса, недостаточном внимании взрослых к формированию интереса у детей к природе, в особенности к растениям родного края. Эффективное решение данной проблемы достигается путем применения дифференцированного подхода, который подразумевает внимание к интересам каждого ребенка, поддержки взрослыми познавательной инициативы детей и активном использовании экспериментальной деятельности, наблюдений, литературы о природе.

Приобщение к неповторимым природным богатствам родного края играет важнейшую роль в формировании экологической культуры, воспитывая любовь, чувство принадлежности и ответственность за их будущее. Осознание неповторимости и значимости природы своей малой родины, дети начинают гордиться ею и чувствовать ответственность за ее экологическое состояние

Поэтому, как уже подчеркивалось эколого-краеведческая работа является важным условием формирования экологической культуры у дошкольников. В современном мире, где экологические проблемы становятся все более актуальными, воспитание у детей любви и уважения к природе становится приоритетной задачей. Далее покажем как формируются компоненты экологической культуры в разных формах эколого-краеведческой работы.

Таблица 2

**Компоненты формирования экологической
культуры посредством эколого-краеведческой работы**

Компоненты формирования экологической культуры	Содержание эколого-краеведческой работы
Формирование глубокой эмоциональной связи с природой, воспитание бережного и заботливого отношения	• Участие в экологических акциях (посадка деревьев, помощь животным, уборка территории, бережное отношение к природным ресурсам, сохранение чистоты природной среды). • Наблюдения и исследования (изучение флоры и фауны родного края, уточнение потребностей животных и растений, факторах, влияющих на их рост и развитие опытным путем). • Самостоятельное выращивание растений родного края, доступных по возрасту. • Наблюдение за деятельностью человека по защите природой среды и сезонными изменениями в природе. • Досуговая деятельность и квесты с тематикой охраны природы и бережного отношения к ней и ее ресурсам.
Формирование экологических представлений	• Ознакомление с флорой и фауной родного края, местными экологическими проблемами, в экологоразвивающей среде. • Игровая деятельность, направленная на систематизацию и закрепление знаний о природе родного края (сюжетно-ролевые и дидактические игры). • Организация труда в природе по уходу за растениями на участке и в детском саду, и экспериментальной деятельности. • Наблюдений за изменениями в природе в разные сезоны года. • Ознакомление с природоведческой литературой о животных и растениях родного края, профессиях людей родного края, связанных с защитой природы, ее использованием).
Формирование осознанно-правильного поведения в природе	• Экскурсии и прогулки с выполнением заданий по уходу за растениями

Компоненты формирования экологической культуры	Содержание эколого-краеведческой работы
	родного края с соблюдением правил поведения в природной среде, трудовые поручения. • Экологические квесты с игровыми упражнениями, закрепляющими правила поведения в природе. • Беседы, игровые обучающие ситуации и упражнения о поведении безопасном как для человека (возле водоёмов, в лесу, при неблагоприятной погоде и др) так и для природы (соблюдать тишину, не загрязнять территорию, не наносить ущерб растениям и животным) • Проектная деятельность.

Исследование научной литературы выявило значительное противоречие: несмотря на критическую важность формирования экологической культуры у детей, теоретические и практические аспекты этой области остаются недостаточно разработанными. Это подчеркивает необходимость изучения соответствующих теорий и технологий, основанных на природных особенностях родного края.

Выявленные противоречия в теории и практике экологического образования дошкольников, особенно в контексте недостаточной разработанности и одностороннего подхода, непосредственно порождают ряд конкретных проблем в организации эффективной эколого-краеведческой работы с детьми.

В современном дошкольном образовании формирование экологической культуры остается актуальной задачей, требующей научно-методического обоснования. Для эффективного воспитания экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста необходимо применять системный и целенаправленный подход.

Основные условия для повышения эффективности эколого-краеведческой работы включают:

- актуализация познавательных интересов и эмоций детей старшего дошкольного возраста (т.е. необходимо опираться на личные интересы детей и формировать эмоциональную связь с природой. Это способствует глубокому восприятию материала и развитию любви к окружающему миру);
- признание самоценности природы (т.е. формирование понимания ценности природы вне пользы для человека помогает детям осознать важность ее сохранения и бережного отношения);

- активное взаимодействие педагогов и родителей (т.е. создание единого образовательного пространства на основе общих целей и ценностей укрепляет результаты работы и поддерживает интерес детей к природе).

Эти условия обеспечивают комплексный подход к формированию экологической культуры и способствуют развитию у детей осознанного и ответственного отношения к окружающему миру. Они помогают создать благоприятную образовательную среду, где дети могут не только получать знания, но и применять их на практике. Такой подход способствует формированию у детей эмоциональной связи с природой, что является основой для развития экологической культуры.

Заключение

Таким образом, следует отметить, что формирование экологической культуры у детей дошкольного возраста представляет собой многогранную и приоритетную задачу современного образования. Несмотря на существенный научный фундамент, вопросы целостности подхода, результативного использования эколого-краеведческой деятельности и интеграции экологического и эстетического аспектов остаются открытыми. Дальнейшие научные изыскания и разработка соответствующего методического обеспечения, учитывающие актуальные вызовы и достижения педагогики, позволят оптимизировать процесс становления экологически культурной личности с ранних лет, что критически важно для обеспечения устойчивого будущего нашей планеты.

Литература

1. Вернадский, В.И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1989. – 240 с.
2. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
3. Бабакова Т.А. Эколого-краеведческий подход в реализации образования для устойчивого развития в общеобразовательной школе / Т.А. Бабакова // Непрерывное образование: XXI век: Науки об образовании. – 2018. – № 2 (22). – С. 34–44.
4. Егоренко, Л.И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников / Л.И. Егоренко. – М.: Просвещение, 2009. – 126 с.
5. Залкинд, Э.И. Формирование экологической культуры у дошкольников: коллективная монография / Э.И. Залкинд, Л.Ф. Захаревич, Е.И. Золотова [и др.]. – М.: Педагогика, 1995. – 216 с.
6. Зверев, И.Д. Ведущие идеи и понятия экологического образования // Проблемы экологического образования в школе. – М., 1990. – С. 7–41.
7. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М.: Академия, 2011. – 336 с.
8. Николаева С.Н. Общение с природой начинается с детства. – Пермь, 1992. – 168 с.

9. Реймерс, Н.Ф. Охрана природы и окружающей человека среды: словарь-справочник / Н.Ф. Реймерс. – М.: Просвещение, 1992. – 320 с.
10. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в дошкольных образовательных учреждениях: теория и практика / Н.А. Рыжова. – М.: Карпуз, 2009. – 227 с.
11. Суравегина, И.Т. Проблемы и концептуальные идеи экологического образования // Пути решения задач экологического образования и воспитания в современной школе. – Л.: НИИ НОБ АПН СССР, 1990. – 84 с.
12. Суравегина, И.Т. Экологическое образование и культура // Экология и культура: тезисы I Всемирной науч.-практ. конф. – Красноярск, 1991. – С. 7–8.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155.
14. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. приказом Минпросвещения РФ от 25.11.2022 г. № 1028 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: (дата обращения: 03.09.2025).
15. Ясвин, В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2005. – 186 с.

Песня как средство воспитания и обучения дошкольников на занятиях по китайскому языку

Шумлина А.И.

магистрант

*Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: shumlinaai503@mgpu.ru

Смолова М.А.

Научный руководитель: к.пед.н., доцент

*Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: smolovama@mgpu.ru

Ключевые слова: детские песни, обучение иностранным языкам, дошкольное образование

Актуальность данного исследования обусловлена растущей востребованностью использования аутентичных песен в процессе дошкольного иноязычного образования и отсутствием целостного понимания, какие песни действительно можно считать детскими, что стилистически и лексикограмматически отличает детские песни от любого другого жанра музыки, каков их лингводидактический потенциал, структура и содержание. **Цель данного исследования** состоит в том, чтобы на основе анализа теоретической литературы и китайских детских песенных жанров выделить особенности обучения иностранным языкам, в частности, китайскому, детей дошкольного возраста.

В России о детских песнях как о средстве обучения и воспитания писали следующие исследователи: П.А. Бессонов, Г.С. Виноградов, П.В. Шейн, В.Ф. Кудрявцев, М.А. Мамонтова, Н.Н. Гилярова, М.Т. Соловьева, Е.А. Покровский и другие. Отечественные ученые считали, что песни, изначально созданные не детьми и опытными профессионалами для детей, не будут иметь в себе главного – специфических лингводидактических и лингвистических особенностей жанра, особого идейно-образного содержания, специально отобранных музыкально-выразительных средств и т.д. Следовательно, песни, случайно попадающие в «музыкальный обиход» дошкольников и не соответствующие особенностям вышеупомянутого жанра, нельзя считать детскими.

Если говорить о жанрах детской песни, то российские исследователи выделяют колыбельные, потешки, колядки, частушки, игровые песни, трудовые, песни о природе, плясовые, военно-патриотические, а китайские исследователи – песни-шутки, колыбельные, песни о природе, дружбе, патриотические, бытовые.

Для достижения цели нашего исследования мы отобрали по одной песне наиболее распространенных жанров детской песни (песня-шутка, колыбельная, песня о дружбе или природе, бытовая песня, военно-патриотическая) на китайском языке и провели лингвостилистический анализ, который позволил выявить наиболее яркие стилистические и языковые особенности жанров (см. Табл. 1).

Таблица 1

**Стилистические и языковые особенности
жанров китайской детской песни**

Жанры детских песен	Средства выразительности и стилистические приемы	Примеры
Песни-шутки	Гиперболы, гротеск.	“我摔了一身泥” «вывалиться в грязи с ног до головы», “叽哩咕噜滚下来” «с грохотом покатился вниз».
Колыбельные	Повторы, использование своеобразного уменьшительно – ласкательного суффикса “小” – «маленький».	“小宝宝小宝宝” «малышок, малышок» – суффикс «ок» “小鸟” «птичка» – суффикс «чка»
Песни о дружбе/ природе	Сравнения, метафоры, использование красочных прилагательных, уменьшительно-ласкательного суффикса “小”, повторы.	“小星星，好像许多小眼睛” «звездочки похожи на глазки»; тут же видим большое количество уменьшительно-ласкательного суффикса “小”.
Бытовые песни	Содержат национально окрашенную лексику, иногда встречаются небольшие отклонения от литературной нормы языка – например, сокращение.	Используются слова “手绢” «носовой платок», использующийся в китайских детских играх, “包子” «китайские паровые пирожки» и т.д.
Патриотические	Содержат национально окрашенную лексику, красочные прилагательные, призванные воспевать подвиги страны.	“伟大领袖毛主席” «великий вождь председатель Мао», “鲜艳的红领巾” «ярко красный галстук», олицетворяющий символ коммунизма.

Как можно заметить из примеров отрывков песенных текстов, в китайских детских песнях выделяют две основные лексико-семантические группы: человек и природа. Под человеком можно понимать его организм, семью, деятельность и т.д. под природой – животных,

фрукты и овощи, погоду. Данный анализ показывает, через какой набор лексических единиц происходит знакомство ребенка с окружающим миром и им самим в нем.

О нарративе в музыке писали многие ученые, однако о «детском» нарративе работ все еще достаточно мало. В основном, материал для исследования структурных особенностей детской песни появляется через педагогические работы, где предоставляется особый набор повествовательного материала, присущего только ребенку. Структура детских песен, например русских, нередко представляет собой схему «явное начало, событие, явное завершение». Данная особенность берет свои корни из сказок – «как-то раз... вот и сказочке конец», «однажды... конец».

Говоря о лингвистических особенностях детских песенных текстов, подходящих для раннего обучения, можно выделить следующие их характерные особенности:

1. Песни характеризуются простотой и доступностью языка произведения, учитывая особенности языкового развития детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет). Наряду с этим, песни данного жанра не исключают наличие выразительных средств, таких как сравнения, помогающих обогатить языковой опыт ребенка: например, в китайской песне “大苹果” – «большое яблоко», и в русской «Кузнечик» мы видим сравнение главного героя с другим предметом на основании схожести их цвета: “脸儿也象红苹果” – «лицо тоже красное, как яблоко» и «совсем как огуречик, зелененький он был».
2. Также было отмечено, что в детских песнях часто используются повторы, звукоподражания и легко запоминающийся ритм, состоящий, чаще всего, из чередования повторяющихся нотных комбинаций. Например, мы видим повторяющиеся фразы «в траве сидел кузнечик, в траве сидел кузнечик» и “找呀找呀找朋友” – «ищу, ищу, ищу друга», которые делают текст более запоминающимся и танцевальным. Звукоподражания: “叽哩咕噜” – звук падающего с грохотом предмета, “喵喵喵” – мяуканье кошки.
3. Особенно яркие языковые образы – еще одна особенность детских песен. Например, описывая яблоко, автор китайского песенного текста прибегает к таким «красочным» прилагательным, как “香” – «ароматный», “甜” – «сладкий», “好吃” – «вкусный», что способствует развитию креативности и способности к ассоциативному мышлению ребенка.

Лингводидактический потенциал детского песенного текста как средства обучения дошкольников заключается в следующем: для детей в период их раннего обучения наиболее эффективный способ освоить иностранный язык – запомнить слова, грамматику и т.д., когда все эти аспекты языка имеют для них эмоциональную значимость. Например,

в работе И.Ю. Пашкеевой отмечается цитата Даниэля Крамера, что «в отличие от оторванных от реальности диктантов или упражнений с подстановками, песни с их структурой, подобной маленькому рассказу, содержат в себе последовательный контекст, более подходящий для понимания слов» [Пашкеева, 2014]. При изучении иностранного языка на музыкальной основе детям гораздо проще запоминать новые выражения и отрывки текста. Их можно прослушать несколько раз, а за счет повторения припевов лексико-грамматические структуры более прочно закладываются в памяти дошкольников. Благодаря многофункциональности использования песен, они могут быть задействованы на любом этапе урока. Песни, особенно народные, раскрывают детям различные социальные и исторические аспекты изучаемого языка, знакомят с образцами народной мудрости. Интеграция песен изучаемого языка во фрагменты занятия, посвященные, к примеру, грамматике, значительно увеличивает способность детей вызывать в памяти определенные правила.

Таким образом, мы выявили, что такое «детская песня», выделили и подробно описали 6 жанров детских песен, их стилистические, языковые характеристики, которые необходимо учитывать при отборе материала в рамках иноязычного обучения дошкольников. Мы раскрыли лингводидактический потенциал песенного материала, который заключается в универсальности данного средства, его адаптивности. Песни могут стать частью почти любого этапа занятия: в качестве языковой разминки, закрепления лексико-грамматического материала в середине урока, завершающего этапа урока. Они также дают возможность закрепить новый лексико-грамматический материал более прочно из-за постоянного повторения куплетов. Мы отметили эмоциональную значимость песен для ребенка в процессе освоения иностранного языка.

Литература

1. Кислова, О.Н. Детский музыкальный фольклор в культуре России (XVIII—XXI вв.) [Текст]: автореф. дис... канд. искус. наук / О.Н. Кислова. – Саранск: 2022. – 25с.
2. Ли, М. Мир детства в песенном творчестве китайских композиторов [Текст] / М. Ли // Музыкальная культура глазами ученых: сб. науч. ст. – Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2021. – С. 213–216.
3. Ли, М. Песни китайских композиторов для детей в контексте истории нации [Текст] / М. Ли // Музыкальная культура глазами ученых: сб. науч. ст. – Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2020. – С. 188–194.
4. Пашкеева, И.Ю. Использование песен в обучении иностранному языку [Текст] / И.Ю. Пашкеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – № 5 (17). – С. 361–365.

Song as Means of Teaching Foreign Languages in Pre-School Education

Shumlina A.I.

Masters student

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

e-mail: shumlinaai503@mgpu.ru

Smolova M.A.

scientific supervisor

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

e-mail: smolovama@mgpu.ru

Keywords: songs for kids, teaching foreign languages, preschool education

ЧАСТЬ 2.

ИЗУЧЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА ДЛЯ ВОЗМОЖНОГО ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ В СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Коллективистские ценности в социально- эмоциональном обучении: международный опыт

Габеля И.В.

аспирант

Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (ГБУ ДПО СПб АППО)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: gabelaya.inga@yandex.ru

Вершинина Н.А.

доктор педагогических наук, профессор

Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (ГБУ ДПО СПб АППО)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: wernadya@mail.ru

Ключевые слова: социальная компетентность, социально-эмоциональное обучение, коллективизм, культурная адаптация

Введение

Современные образовательные системы сталкиваются с растущими вызовами, связанными с цифровизацией, миграционными процессами и повышением уровня тревожности среди школьников [1]. Одним из стратегических ответов на эти вызовы становится социально-эмоциональное обучение (далее – СЭО), ориентированное на развитие навыков саморегуляции, сотрудничества, эмпатии и принятия ответственных решений [2].

Научной новизной исследования является комплексный анализ роли коллективистских ценностей в развитии социально-эмоциональной компетентности учащихся разных стран.

Исследование основано на систематическом обзоре эмпирических исследований последних лет. Для оценки СЭК использовались инструменты CCSES и ESTCOL [3].

Основные результаты

Организация CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) – совместное использование академического,

социального и эмоционального обучения), выделяют пять ключевых компонентов СЭК:

- Самосознание;
- Самоуправление;
- Социальная осведомленность;
- Навыки межличностного взаимодействия;
- Принятие ответственных решений.

Для измерения уровня СЭК используются различные инструменты, такие как опросники, поведенческие наблюдения и проективные методики. Ниже представлена сравнительная таблица № 1 основных инструментов оценки СЭК.

Таблица 1

**Сравнение инструментов оценки
социально-эмоциональной компетентности**

Инструмент и страна применения	Описание и характеристики	Оцениваемые аспекты и возраст	Преимущества и ограничения
CCSES США, Канада, страны Европы	Количественный опросник для оценки готовности к учебе и карьере	Групповой климат, сплоченность команды, социальные навыки 15–25 лет	Структурированный подход, простота использования Не учитывает культурные особенности
SSIS SEL США, страны Европы	Система оценки социально-эмоциональных навыков, включающая опросники и поведенческие наблюдения	Эмоциональная регуляция, ответственность, эмпатия, социальные навыки 6–18 лет	Интеграция с программами развития СЭК, широкий охват навыков. Ограничения: высокая стоимость
DESSA США, Австралия, страны Европы	Опросник для оценки социально-эмоциональных сильных сторон учащихся	Оптимизм, самоконтроль, эмпатия, решение проблем 5–18 лет	Фокус на сильных сторонах, легко интерпретировать результаты Ограничения: не охватывает все аспекты СЭК
ESTCOL Эстония, страны Балтии	Шкала для оценки коллективистских ценностей и их влияния на социально-эмоциональные навыки	Готовность ставить интересы семьи выше личных, важность связей, патриотизм 10–25 лет	Учет культурных особенностей. Адаптирован для коллективистских обществ. Ограничения: низкая применимость в индивидуалистических культурах

Анализ данных из международных исследований позволяет выделить ряд стран, где уже реализуются программы СЭО, и где можно проследить связь между уровнем социально-эмоциональной компетентности и академическими результатами. На основе этих данных составлена таблица 2, отражающая сравнительную эффективность программ СЭО в разных странах.

Таблица 2

Уровень СЭК и академическая успеваемость в разных странах

Страна	Уровень СЭК (по шкале CCSES)	Академическая успеваемость (%)	Особенности внедрения СЭО
США	Высокий	90	Индивидуальный подход
Китай	Очень высокий	95	Коллективистская модель
Испания	Средний	85	Баланс индивидуализма и коллективизма
Япония	Очень высокий	96	Гармония и групповая работа

Как видно из приведенного анализа, страны с более высоким уровнем СЭК демонстрируют также более высокие показатели академической успеваемости. При этом доверие выступает ключевым элементом успешной реализации программ СЭО. В таблице 3 представлены средние значения уровня доверия в классе и соответствующие показатели академической успеваемости, взятые из метаанализа Дж. Фейтозы и Р. Гроссмана, а также других исследований, охватывающих системы образования США, Китая, Испании и Японии.

Таблица 3

**Корреляция между уровнем доверия
в классе и академической успеваемостью**

Страна	Культурный контекст	Уровень доверия в классе (%)	Академическая успеваемость (%)	Особенности внедрения СЭО
США	Индивидуалистская	70	90	Развитие автономии
Китай	Коллективистская	90	95	Групповая работа, гармония
Испания	Смешанный	75	85	Баланс индивидуального и группового подхода
Япония	Коллективистская	95	96	Ценности сотрудничества и уважения к старшим

Таким образом программы СЭО более эффективны в коллективистских культурах [4]. Например, в Китае успеваемость достигает 95 %. Данные согласуются с выводами ЮНЕСКО о важности СЭО для устойчивого развития [1]. Анализ показывает, что при внедрении СЭО необходимо учитывать культурные особенности и для успешной реализации требуются адаптивные методики оценки и обучения.

Заключение

Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных данных для разработки адаптированных программ СЭО в российском образовании.

Литература

1. UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4. – Paris: UNESCO Publishing, 2015. – 146 p. URL: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (дата обращения: 10.03.2025).
2. CASEL. Handbook of Social and Emotional Learning / Eds. J. Durlak, R. Weissberg, T. York, L. Schweinhart. – New York: Guilford Press, 2015. – 674 p. – URL: <https://www.guilford.com/books/Handbook-of-Social-and-Emotional-Learning/Durlak/9781462523851> (дата обращения: 10.03.2025).
3. Morales, A. Cultural Adaptation of Social and Emotional Learning Programs: The Case of Spain / A. Morales, C. Fernández, M.A. García // International Journal of Environmental Research and Pu
4. Yang, H. Collective Culture and Social-Emotional Learning: A Study of Western China / H. Yang, W. Zhao, Y. Chen // Journal of Educational Psychology. – 2018. – Vol. 110, no. 7. – P. 912–927. – DOI: 10.1037/xge0000456. blic Health. – 2020. – Vol. 17, no. 21. – P. 7765. – DOI: 10.3390/ijerph17217765.
5. Meriküll, J. Estonian Scale of Collectivism (ESTCOL): Development and Validation / J. Meriküll, T. Vihaele // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2017. – Vol. 48, no. 5. – P. 695–714. – DOI: 10.1177/0022022117703347.

Collectivist Values in Social and Emotional Learning: International Experience

Gabelaya I.V.

postgraduate student

St. Petersburg academy of postgraduate pedagogical education

St. Petersburg, Russian

e-mail: gabelaya.inga@yandex.ru

Vershinina N.A.

doctor of pedagogical sciences, professor

St. Petersburg academy of postgraduate pedagogical education

St. Petersburg, Russian

e-mail: wernadya@mail.ru

Keywords: social competence, socio-emotional learning, collectivism,
cultural adaptation

Сравнительный анализ направлений и механизмов развития международной мобильности аспирантов между Китаем и Россией (в первой четверти XXI века)

Ли Чуньлэй

*аспирант, Национальный исследовательский
Томский государственный университет (ФГАОУ ВО НИ ТГУ)*

г. Томск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5502-2547>

e-mail: 1391217906@qq.com

Абакумова Н.Н.

кандидат педагогических наук,

*доцент факультета психологии, Национальный исследовательский
Томский государственный университет (ФГАОУ ВО НИ ТГУ)*

г. Томск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3221-0400>

e-mail: niv_tomsk@mail.ru

Ключевые слова: Международное движение аспирантов; Россия; Китай; Начало XXI века; Механизм сотрудничества; Направления развития

Введение. В условиях глобализации и глубокой взаимосвязанности экономик разных стран международная академическая мобильность аспирантов стала ключевым инструментом для подготовки высококвалифицированных специалистов, передачи знаний и укрепления межкультурных связей. Будучи стратегическими партнерами, Россия и Китай в начале XXI века активно развивали сотрудничество в области высшего образования, включая программы обмена аспирантами.

Сотрудничество в этой области не только способствует повышению уровня подготовки научных кадров двух стран, но и поддерживает совместное осуществление научных и технологических проектов, а также укрепляет взаимопонимание между народами двух стран. Однако для дальнейшей оптимизации такого взаимодействия необходимо систематически изучать существующие направления развития и организационные механизмы движения, а также выявлять особенности и различия в подходах России и Китая. Поэтому данное исследование, посвященное сравнительному анализу направлений и механизмов международного движения аспирантов России и Китая в начале XXI века, имеет важное теоретическое и практическое значение.

Инновационные моменты исследования. Инновационность данной работы заключается в следующих трех ключевых аспектах:

Комплексный сравнительный анализ: В отличие от существующих исследований, которые в основном сосредоточены на общем состоянии сотрудничества или отдельных проектах, данное исследование проводит системное сравнение направлений и механизмов движения аспирантов России и Китая, выявляя особенности каждой страны в начале XXI века.

Фокус на динамические изменения: Исследование учитывает эволюцию направлений и механизмов движения в период с 2000 по 2020 год, позволяя проследить влияние глобальных и региональных факторов (таких как реализация инициативы «Один пояс, один путь», развитие научно-технического сотрудничества) на практику движения.

Интеграция теоретических методов: Исследование использует междисциплинарный подход (образовательная социология, международные отношения, экономика знаний) для всестороннего понимания процесса формирования и функционирования механизмов движения.

Исследовательские вопросы. Данное исследование сосредоточено на следующих ключевых вопросах:

1. Какие основные направления развития международного движения аспирантов сформировались в России и Китае в начале XXI века, и в чем различия между этими направлениями?
2. Каковы организационные и регулятивные механизмы движения аспирантов в России и Китае, и в чем их сходства и различия?
3. Как факторы государственной политики, сотрудничества между вузами и финансовой поддержки влияют на развитие движения аспирантов в двух странах?

Методологическая основа исследования. Методологическая основа данной работы основана на методе сравнительного анализа и методе документального анализа, дополненных методом экспертных интервью.

1. **Метод сравнительного анализа:** Используется для выявления сходств и различий в направлениях движения аспирантов России и Китая (например, области научного обмена, формы движения) и механизмах (государственные регулятивные документы, инициативы по проектам)[1, 2].
2. **Метод документального анализа:** Включает изучение нормативных документов двух стран (законы о высшем образовании, правительственные резолюции), международных проектов сотрудничества (например, «План сотрудничества в области образования России и Китая на 2016–2020 годы»), соглашений между вузами и отчетов международных организаций (ЮНЕСКО, БРИКС)[3–5].
3. **Метод экспертных интервью:** Проведены интервью с представителями отделов международного сотрудничества вузов России (МГУ, ТГУ) и Китая (Пекинский университет, Шанхайский университет) для подтверждения объективности документального анализа.

Основные результаты исследования.

1. Сравнение направлений развития движения аспирантов

В начале XXI века направления движения аспирантов России и Китая в целом расширялись, но существовали различия из-за разных научных и экономических приоритетов стран (таблица 1).

Таблица 1

**Сравнительная таблица направлений
мобильности докторантов Китая и России**

Направления движения	Россия	Китай
Области научного обмена	Преимущественно естественные науки (физика, химия), медицина, инженерные науки (аэрокосмическая техника, машиностроение)	Экономика, менеджмент, информационные технологии, цифровые науки, а также взаимный интерес к гуманитарным наукам (история, лингвистика)
Формы движения	Краткосрочные стажировки (1–3 месяца), совместные научные семинары, участие в научных конференциях	Долгосрочные обменные программы (6–12 месяцев), совместное обучение аспирантов (программы двойного диплома), стажировки в научных центрах
Географические приоритеты	Сотрудничество с вузами Пекина, Шанхая, Гуанчжоу	Сотрудничество с вузами Москвы, Санкт-Петербурга, Томска (из-за сильных научных школ в технических дисциплинах)

2. Сравнение организационных механизмов движения

Механизмы движения в России и Китае основаны на трех уровнях: государственном, вузовском и проектном, но существуют различия в степени централизации и финансовой поддержке:

Государственный уровень.

Россия: Регулирование осуществляется через Министерство науки и высшего образования России, реализация программы «Приоритет-2030» (поддержка вузов с высоким потенциалом международного сотрудничества) и договоренности в рамках Российско-Китайского комитета по гуманитарному сотрудничеству.

Китай: Централизованное управление через Министерство образования Китая, реализация инициативы «Один пояс, один путь» (предоставление финансовой поддержки для движения аспирантов из стран-партнеров) и национальные проекты по развитию высшего образования.

Вузовский уровень.

Обе страны активно развивают двусторонние соглашения между вузами (например, между МГУ и Пекинским университетом), но китайские вузы имеют больше автономии в разработке совместных проектов, в то время как российские вузы больше зависят от государственного финансирования.

Финансовые механизмы.

Россия: Основная поддержка поступает из государственных источников (например, «Программа поддержки иностранных граждан президентом России») и бюджетов вузов.

Китай: Комплексная система поддержки – государственные стипендии (CSC, Китайская государственная стипендиальная комиссия), финансирование со стороны вузов и частных предприятий (особенно в области ИТ).

3. Ключевые факторы, влияющие на развитие движения

Позитивные факторы: Укрепление российско-китайского стратегического партнерства, увеличение инвестиций в международные проекты, развитие цифровых технологий (онлайн-обучение, удаленное научное сотрудничество).

Проблемные факторы: Языковые барьеры (недостаточная подготовка аспирантов к языку страны-партнера), различия в системах оценки знаний (например, требования к диссертациям), а также временные ограничения в период пандемии COVID-19 (2020–2021 гг.).

Заключение. Исследование показывает, что в начале XXI века международное движение аспирантов России и Китая демонстрирует тенденцию к устойчивому развитию, имея общие направления (расширение областей обмена, диверсификация форм движения) и специфические механизмы, обусловленные различиями в государственной политике и научных приоритетах. Россия ориентирована на движение в области техники и естественных наук, используя централизованный механизм государственного управления, в то время как Китай развивает движение в области экономики и цифровых технологий, при этом вузы обладают большей автономией и получают поддержку со стороны частного сектора.

Для дальнейшей оптимизации сотрудничества необходимо: 1) усилить языковую подготовку аспирантов (реализация двуязычных программ); 2) согласовать системы оценки знаний (например, признание зачетных единиц, полученных в вузах-партнерах); 3) развивать цифровые платформы для удаленного научного сотрудничества. Эти меры помогут повысить эффективность движения аспирантов и укрепить стратегическое партнерство России и Китая в области высшего образования.

Литература

1. Zhang Hua. The Development of International Graduate Student Exchange between China and Russia in the Context of Globalization [J]. *Journal of Chinese-Russian Education*, 2023, No. 3: 45–58.
2. Ivanov, S.V. International Academic Mobility of Postgraduates in the Russian Higher Education System: Trends and Prospects [M]. – Moscow: Moscow State University Press, 2018. – 240 pp.
3. Chinese Scholarship Council. Annual Report on International Academic Mobility of Chinese Postgraduates (2000–2020) [Electronic Resource]. – Beijing: Ministry of Education of China, 2021. – Available at: <https://www.csc.edu.cn> (Accessed: 15.09.2025).
4. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Cooperation Program between the Russian Federation and the People's Republic of China in the Field of Education for 2016–2020 [Electronic Resource]. – 2016. – Available at: <https://minobrnauki.gov.ru> (Accessed: 15.09.2025).
5. UNESCO. Global Report on International Academic Mobility (2000–2020) [Electronic Resource]. – Paris: UNESCO Publishing, 2022. – Available at: <https://unesco.org> (Accessed: 15.09.2024).

**A Comparative Analysis on the Developmental
Directions and Mechanisms of International Graduate
Student Mobility Between China and Russia
(In the First Quarter of the 21st Century)**

Li Chunpei

PhD student

National Research Tomsk State University

Tomsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5502-2547>

e-mail: 1391217906@qq.com

N.N. Abakumova

Associate Professor (Faculty of Psychology)

National Research Tomsk State University

Tomsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3221-0400>

e-mail: niv_tomsk@mail.ru

Abstract. Against the backdrop of globalization and the deep interconnection of national economies, the international academic mobility of graduate students has emerged as a pivotal tool for cultivating high-caliber talent, facilitating knowledge transfer, and strengthening cross-cultural ties. As strategic partners, Russia and China have actively promoted cooperation in the field of higher education since the early 21st century, particularly in graduate exchange programs. Through comparative analysis, this paper systematically investigates the developmental directions and organizational

mechanisms of international graduate student mobility between Russia and China in the early 21st century. It analyzes the distinctive features, disparities, and influencing factors in this domain within the two countries, ultimately proposing strategic recommendations for optimizing collaboration. These insights aim to provide both theoretical and practical references for further deepening higher education cooperation between the two nations.

Keywords: International graduate student mobility, Russia and China, Early 21st century, Cooperation mechanisms, Developmental directions

Потенциал интеграции зарубежного опыта культурно-образовательных центров ЯГПУ в Западной Африке

Муравьёва Т.И.

*аспирант, ассистент кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им.К.Д. Ушинского»
Ярославль, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3889-3572>

e-mail: nindjamuravey@yandex.ru

Ключевые слова: культурная дипломатия, открытое образование, адаптация зарубежного опыта, модель «язык–культура–образование», культурные центры, гуманитарное сотрудничество, академическая мобильность.

Принципиальная научная новизна настоящего исследования заключается в системном анализе уникальной модели работы зарубежных центров открытого образования (ЦОО) Ярославского государственного педагогического университета (ЯГПУ) как концептуального прототипа для модернизации деятельности культурных центров в Российской Федерации. Впервые в научном дискурсе рассматривается комплексный механизм адаптации успешных практик продвижения русского языка и культуры в странах Западной Африки (Республика Гана и Кот-д'Ивуар, 2023–2024 гг.) для решения актуальных задач внутренней культурной политики России.

Актуальность исследования обусловлена объективной необходимостью разработки эффективных моделей функционирования российских культурных центров в условиях глобализации и цифровой трансформации общества. Ключевая проблема, на решение которой направлена работа, заключается в отсутствии научно обоснованных методик трансформации позитивного зарубежного опыта гуманитарного сотрудничества в инструмент развития отечественных культурных институтов. Как свидетельствуют данные мониторинга, многие региональные центры РФ испытывают дефицит современных технологий вовлечения аудитории и оценки результативности.

Методология исследования базируется на трех взаимодополняющих подходах. Во-первых, в работе использован сравнительно-аналитический метод, примененный к деятельности ЦОО ЯГПУ в Гане (на базе Университета Ганы, Аккра) и Кот-д'Ивуаре (4 университета-партнера: ЭТИК, Феликс Уфуэ-Буаньи, Методистский университет, Университетский институт Абиджана). В фокусе анализа – организационные

структуры, образовательные технологии (реализация 12+ дополнительных общеразвивающих программ уровня А1-В1) и форматы культурно-просветительских мероприятий (фестивали, кинопоказы, викторины).

Во-вторых, проведена систематизация эффективных практик через выделение ключевых компонентов модели «язык-культура-образование», доказавшей результативность в африканском контексте (охват 200+ студентов, проведение 15+ мероприятий за отчетный период).

В-третьих, в работе активно применяется метод проекции – разработка алгоритма переноса выявленных успешных кейсов на российскую почву с учетом специфики региональных культурных учреждений. Примечательно, что данный подход включает адаптацию не только содержательных, но и организационных механизмов (взаимодействие с локальными партнерами, использование гибридных форматов).

Эмпирические данные, полученные в ходе исследования, позволили сформулировать следующие выводы:

1. Установлена высокая эффективность триадной модели «язык-культура-образование», где синтез образовательных программ (например, «Русский язык в профессиональной коммуникации»), культурных событий (фестиваль «Россия – Кот-д'Ивуар») и академической мобильности (19 студентов из Африки в ЯГПУ) обеспечил: количественный рост аудитории (200+ протестированных студентов), качественное усиление межкультурной коммуникации, формирование устойчивых образовательных траекторий.
2. Разработана адаптационная модель для российских центров, включающая: модульные программы с вариативными культурными компонентами (по аналогии с курсами о Пушкине или российских праздниках), технологии событийного вовлечения, доказавшие результативность в Гане (мастер-классы по сказкам, интерактивные викторины), механизмы сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями (успешный опыт партнерства с частными школами E-MORT и Le Muguet).
3. Определены критерии результативности для внедрения модели: показатели охвата и вовлеченности аудитории, уровень развития межкультурной компетенции, эффективность партнерских сетей (вузы, школы, НКО), рентабельность программ.

Практическая ценность исследования заключается в разработке конкретных механизмов модернизации работы российских культурных центров. Предложенная модель позволяет создать адаптивные программы культурной дипломатии для регионов РФ, внедрить стандартизированные метрики оценки эффективности, а также оптимизировать ресурсное обеспечение через партнерские сети.

Перспективным направлением представляется разработка пилотных проектов на базе региональных учреждений культуры с апробацией модульных программ по русской культуре с элементами зарубежного опыта, равно как и технологий академической мобильности для внутреннего культурного обмена. Следует также упомянуть необходимость будущей интеграции формата «Российский учитель за рубежом» в практику внутренних регионов.

Проведенное исследование подтверждает гипотезу о продуктивности реверсивного использования зарубежного опыта ЯГПУ для развития культурных центров в России. Следует особо подчеркнуть, что предлагаемая модель не является механическим переносом практик, а представляет собой научно обоснованную систему адаптации, учитывающую специфику российского культурного ландшафта. Результаты работы открывают новые перспективы для реализации государственной культурной политики в условиях современных глобальных вызовов.

Литература

1. Коновалов А.А. Профессиональное развитие педагогических кадров в процессе повышения квалификации // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 1 (56). С. 42–57.
2. Косянова О.М. Педагогические условия обучения русскому языку и российской культуре в странах Африки (на примере Республики Уганда) / О.М. Косянова, Г.М. Кулаева, П.А. Якимов [Текст] // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 6(66). – С. 224–238.
3. Abudu A.M., Mensah M.A. Basic school teachers' perceptions about curriculum design in Ghana. University for development studies, Tamale, Ghana, 2016. № 7–19, p. 21–29.
4. Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., & Ambasz, D. (2019). The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence, Washington, DC: World Bank Publications. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2023.1056630/full#supplementary-material> (Дата обращения 14.08.2025)
5. Cogneau D. Colonisation, school and development in Africa: an empirical analysis / Document de Travail. Paris: DIAL, 2003. 48 p.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя, профессора Л.Н.Данилову.

The Potential of Integrating the Foreign Experience of YSPU Cultural and Educational Centers in West Africa

Muraveva T.I.

*PhD student, Assistant of the Department of Foreign
Languages Yaroslavl State Pedagogical University
named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3889-3572>

e-mail: nindjamuravey@yandex.ru

Keywords: cultural diplomacy, open education, adaptation of foreign experience, the “language–culture–education” model, cultural centers, humanitarian cooperation, academic mobility

Модель «Университет – Правительство – Школа» (U-G-S) в подготовке сельских учителей в Китае

Тун С.

аспирант

Российский университет дружбы народов (ФГАОУ ВО РУДН)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3075-8545>,

e-mail: 1042245054@pfur.ru

Ключевые слова: модель U-G-S, подготовка сельских учителей, педагогическое образование, опыт китайского образования

Долгое время распределение базовых образовательных ресурсов между городскими и сельскими районами Китая осуществлялось по принципу «приоритета города», что привело к формированию значительного разрыва в качестве образования [1]. Как ключевой элемент системы сельского образования, несбалансированное и недостаточное развитие учительских кадров остается фактором, сдерживающим модернизацию сельского образования и достижение сбалансированного развития городской и сельской образовательной среды. В рамках решения данной проблемы были реализованы такие меры, как программа «Учитель для особых позиций в обязательном среднем образовании в сельских районах» и целевая подготовка педагогов с государственным финансированием, направленные на привлечение в сельские школы квалифицированных кадров. Тем не менее, система подготовки сельских учителей продолжает сталкиваться с вызовами, которые проявляются в трех аспектах: недостаточность профессиональной поддержки, ограниченность карьерных перспектив и слабая идентификация с сельской культурной средой [2]. В этом контексте стала развиваться модель подготовки учителей U-G-S, представляющая собой инновационный механизм координации усилий университетов, органов власти и общеобразовательных учреждений. Настоящее исследование посвящено анализу системных механизмов реализации модели U-G-S с акцентом на их способности решать указанные проблемы. Цель исследования – выявить практическую эффективность модели U-G-S с целью предоставления опыта для российской системы образования в контексте разработки моделей многоуровневого взаимодействия.

Парадигма сотрудничества U-G-S в педагогическом образовании представляет собой системную деятельность, осуществляемую педагогическими университетами, местными органами власти и общеобразовательными школами в рамках профессиональной подготовки, профессиональной адаптации и повышения квалификации учителей.

Модель направлена на формирование открытой среды, способствующей культурной интеграции и совместному развитию будущих педагогов и преподавателей [3]. Ключевые принципы сотрудничества включают: единство целей, взаимодополняемость потребностей, распределение ответственности, оптимизацию ресурсов, совместное использование результатов и кооперацию в развитии. В соответствии с этими принципами участники выполняют роли «поставщика», «координатора» и «пользователя» кадровых ресурсов, обеспечивая органичное единство развития личности (индивидуальная ценность), образовательной организации (институциональная ценность) и системы образования (социальная ценность).

В данной работе используется метод кейсов, основанный на изучении открытых литературных и текстовых источников. Систематический сбор и анализ научных статей, политических документов и отчётов, связанных с китайской моделью U-G-S, позволяет извлечь данные из множества опубликованных практических кейсов. Исследование следует парадигме качественного контент-анализа в рамках разработанной аналитической структуры, сфокусированной на трёх ключевых аспектах: «механизмы координационного управления», «профессиональное развитие и карьерная поддержка» и «стратегии формирования культурной идентичности».

На основе исследования кейсов, включающих Экспериментальную зону инноваций в педагогическом образовании Северо-Восточного педагогического университета, проект «Линьянь» в экспериментальной зоне реформы педагогического образования в Цзаоцине и проект создания национальной экспериментальной зоны инноваций в педагогическом образовании провинции Гуандун, были получены следующие результаты:

1. Обеспечение институциональных основ для профессионального развития сельских учителей

Будучи рефлексивной практикой, в полной мере воплощающей принцип «осмысления и познания в действии», модель U-G-S направлена на формирование триединой системы целей, объединяющей совершенствование школ, развитие учителей и прогресс учащихся. Для педагогических университетов данная модель, с одной стороны, открывает возможности для реализации их преимуществ в области педагогического образования, повышения качества подготовки кадров, а также обслуживания и руководства развитием базового образования в сельской местности. С другой стороны, она позволяет им выступать в роли образовательных аналитических центров, предоставляя интеллектуальную поддержку органам управления образованием для принятия обоснованных решений и содействия развитию сельских учителей и совершенствованию сельских школ. Что касается сельских школ, то участие в сотрудничестве U-G-S способствует совершенствованию

систем оценки и стимулирования профессионального роста педагогов и формированию уникального профиля учебного заведения. В свою очередь, местные органы управления образованием посредством данной модели стремятся консолидировать региональные образовательные ресурсы, сосредоточенные вокруг учительских кадров, с целью сокращения разрыва между городским и сельским образованием.

2. Снятие профессиональных ограничений и реализация личностной ценности сельских учителей

Урбанизация привела к концентрации общественных ресурсов в городах, создав структурные препятствия для развития сельских учителей. С одной стороны, в прошлом распределение ресурсов осуществлялось преимущественно через административные указания, оставляя сельских педагогов на периферии. В рамках модели U-G-S органы государственного управления получили институциональные механизмы целевого перераспределения ресурсов через специальное финансирование, приоритетное присвоение квалификационных категорий и льготные возможности повышения квалификации.

С другой стороны, прежние попытки конвертировать педагогические достижения в карьерный рост сталкивались с непрозрачностью процедур и высокими транзакционными издержками. Создание платформы U-G-S, чётко регламентирующей права и обязанности участников, минимизировало операционную неопределённость. Это создало условия для эффективной трансформации профессионального потенциала учителей в конкретные карьерные достижения.

3. Трансформация культурной идентичности и профессионального предназначения сельских учителей

Модель U-G-S создает рефлексивное культурное пространство, способствующее переосмыслению профессиональной роли сельских учителей. При разработке университетских учебных программ акцент смещается с простой передачи знаний на формирование компетенций хранителей и создателей сельской культуры. Такой подход не только смягчает кризис профессиональной идентичности, но и через переориентацию ценностных установок способствует возрождению смысловых основ сельского образования. В целом, педагоги преобразуются в ключевое связующее звено между традицией и современностью, обеспечивая культурную преемственность в сельской местности.

Таким образом, полученные результаты позволяют отметить, что модель U-G-S предлагает комплексное решение проблем подготовки сельских учителей, проявляющихся в дефиците профессиональной поддержки, ограниченности карьерных перспектив и слабой идентификации с сельской культурной средой. Во-первых, на институциональном уровне модель интегрирует цели совершенствования школ,

профессионального развития учителей и прогресса учащихся, формируя устойчивые рамки сотрудничества между университетами, органами управления образованием и школами. Во-вторых, на уровне распределения ресурсов создаётся стандартизированная платформа для преобразования педагогических достижений в реальные карьерные возможности. В-третьих, в сфере культурной идентичности формируется рефлексивное культурное пространство, обеспечивающее переход профессиональной идентичности учителей от трансляторов знаний к хранителям культурной традиции.

Литература

1. Чэнь Л., Лю Я. Сотрудничество, Сервис и Лидерство: Переосмысление практики модели U-G-S в новую эпоху // Теория и практика образования. 2021. Том 41. № 13. С. 27–33. DOI: 1004-633X(2021)13-0027-07 [陈理宣, 刘炎欣. 合作、服务与引领: 新时期“U-G-S”三位一体关系的反思与实践路径重构 // 教育理论与实践. 2021. 41(13): 27–33. 1004-633X(2021)13-0027-07].
2. Цай Х., Цао Х., Чжан С. Исследование подготовки сельских учителей в новую эпоху на основе парадигмы сотрудничества U-G-S // Теория и практика образования. 2019. Том 39. № 26. С. 27–30. DOI: 1004-633X(2019)26-0027-04 [蔡华健, 曹慧英, 张相学. 基于 U-G-S 合作范式的新时代乡村教师培养研究 // 教育理论与实践. 2019. 39(26): 27–30. 1004-633X(2019)26-0027-04].
3. Лу Ш., И Ч. Исследование построения системы поддержки профессионального развития сельских учителей на основе типа связи UGS // Достижения в социальных науках. 2024. № 13(1). С. 629–634. DOI: <https://doi.org/10.12677/ASS.2024.131085> [卢少雯, 易春燕. 基于UGS联动式乡村教师专业发展支持体系构建的探索. 社会科学前沿. 2024. 13(1): 629–634. <https://doi.org/10.12677/ASS.2024.131085>].

The “University-Government-School” (U-G-S) Model in the Training of Rural Teachers in China

Tong X.

PhD student

RUDN University

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3075-8545>

e-mail: 1042245054@pfur.ru

Keywords: U-G-S model, rural teacher training, teacher education, Chinese education experience

Сравнение структуры дисциплины «Основы Электротехники» и эффективности методики ее преподавания в МГТУ им. Н.Э. Баумана (г. Москва), в университете им. Г. Шмидта (г. Гамбург) и в КГТУ им. И. Раззакова (г. Бишкек)

Четвертак Ю.С.

Ст. преподаватель

Московский Государственный университет им. Баумана

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8655-4624>

e-mail: juchetvertak@gmail.com

Попова И.С.

Московский Государственный университет им. Баумана

Московский институт стали и сплавов

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1090-7832>

e-mail: popovais@bmstu.ru

Аннотация. Статья содержит сравнительный анализ структуры дисциплины, методик проведения занятий и итоговой отчетности в Московском Государственном Техническом университете им. Н.Э. Баумана (г. Москва, Россия), университете им Г. Шмидта (г. Гамбург, Германия) и Кыргызском Государственном университете им. И. Раззакова (г. Бишкек, Кыргызская Республика).

Введение

Электротехника является одной из фундаментальных дисциплин технического направления, включающая в себя семестровый или двух семестровый курс. В технических университетах студенты практически всех специальностей изучают «Теоретические основы электротехники», «Основы теории электрических цепей», «Электротехнику и электронику» и др. Для энергетических и неэнергетических специальностей варьируются только структура и объём. Основное содержание дисциплины, объём теоретических тем и практических задач для схожих специальностей остается одинаковым независимо от кафедры, университета и даже страны. Различен только методический подход и требования к успешному усвоению дисциплины.

Рассмотрим и сравним содержание дисциплины «Электротехника» в МГТУ им.Н.Э. Баумана (г. Москва), «Основы электротехники» в Университете им. Г. Шмидта (г. Гамбург) и «Общая электротехника» в КГТУ им. И. Раззакова (г. Бишкек). для удобства сведем аудиторные часы и часы для самостоятельной работы в таблицу 1.

	МГТУ им. Н. Баумана, г. Москва	Университет им Г. Шмидта, г. Гамбург	КГТУ им. И. Раззакова, г. Бишкек
Лекции	34 ч (еженедельно) обязательное	34 ч (еженедельно) обязательное	34ч (еженедельно) обязательное
Семинар	17 часов Д.З. – 2 в семестр	17 часов Нет заданий, посещение свободное	17 часов РГЗ – 2 в семестр
Лабораторные работы	4лб*4 ак.ч.=16ч Обязательны к выполнению и защите	4 лб *4 ак.ч=16 ч. Рекомендатель- ный характер	34 ч. 1лб –4а.ч (2 занятия на 1 лб, еженедельно) Обязательно к выполнению и защите.
Курсовая работа	+ 72 ч.	-	-
Самостоятель- ная работа	40ч	42ч	42 ч
Отчетность	2 К.Р. 2 Д.З. 4 лб	1 К.Р.	2 К.Р. 2 РГЗ 6 лб
Итоговая Отчетность	Экзамен	Экзамен	Экзамен
Примечание	3 попытки, академ. отпуск, повторный год	3 попытки, без права обу- чения по этой и смежным специальностям	Больше 3 попыток

Лекционная часть содержит теоретические сведения, законы, теоремы, доказательства, методы расчета в общем виде. На семинарских занятиях ведется расчет различных схем различными методами, закрепление выученного теоретического материала посредством решения задач. Лабораторные работы построены таким образом, чтобы можно было экспериментально проверить изученные законы, сравнить аналитический расчет с помощью измерений и показаний приборов.

Лекционный курс в университетах РФ и КР традиционно ведет лектор – профессор, доцент, старший преподаватель. Каждый лектор на кафедре, как правило, ведет не только лекционные занятия, но и семинары (практические занятия) и лабораторные работы. В университете Г. Шмидта на каждой кафедре только 1 профессор, он же заведующий кафедрой, он же лектор. Семинары закреплены за доцентом,

лабораторные работы проводят только аспиранты. Основной упор и рабочие часы профессора предназначены для научных тем.

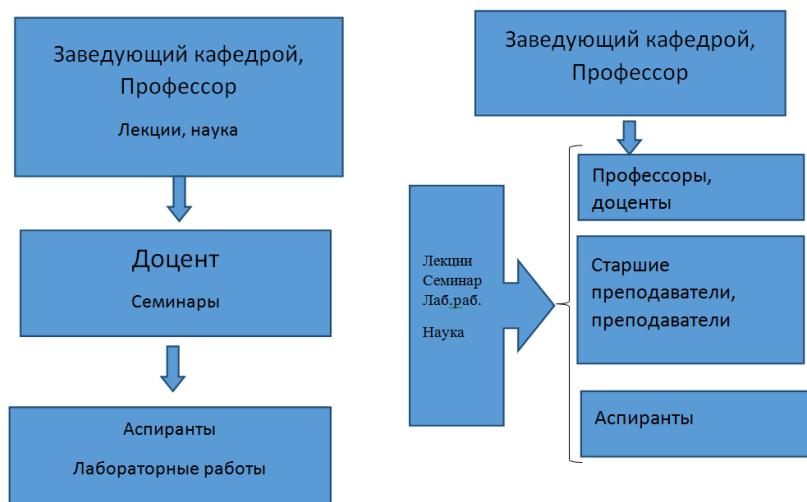


Рис. 1. «Структура кафедры в университете
Г. Шмидта и МГТУ им. Н. Баумана и КГТУ им. И. Раззакова

Семинарские занятия в университете Г. Шмидта носят рекомендательный характер, у доски работает доцент, сами студенты в занятие включены минимально. Самостоятельное решение задач носит рекомендательный характер. Тогда как в университетах советского наследия все студенты стараются решать задачи у доски и роль педагога на семинарах уже вспомогательная, и кроме этого обязательно к выполнению «Домашнее Задание» или «Расчетно-Графическое Задание», которые охватывают если не все темы курса, то основные обязательно и требуют владения темами в достаточном объеме.

Лабораторные работы студенты выполняют самостоятельно, самостоятельно проводят измерения, расчеты, построения графиков и диаграмм, что также помогает им освоить дисциплину, закрепить материал и косвенно подготовиться к экзамену. Защита лабораторных работ – обязательный этап освоения курса. В немецком университете выполнение лабораторных работ носит также рекомендательный, т.е. необязательный формат. Основной упор делается на сознательность и «самомотивацию» студентов.

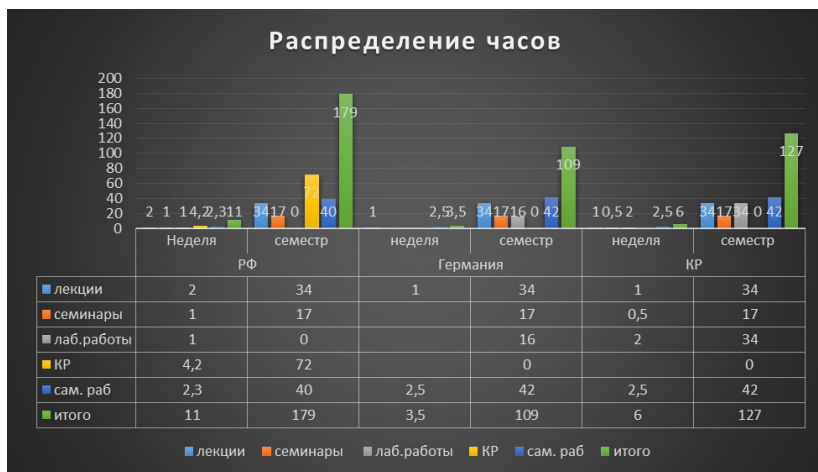


*Рис. 2. Диаграмма распределения часов нагрузки
по дисциплине «Электротехника»*

Рассмотрим соотношение начавших и закончивших курс студентов за два года в группах одинаковых специальностей.

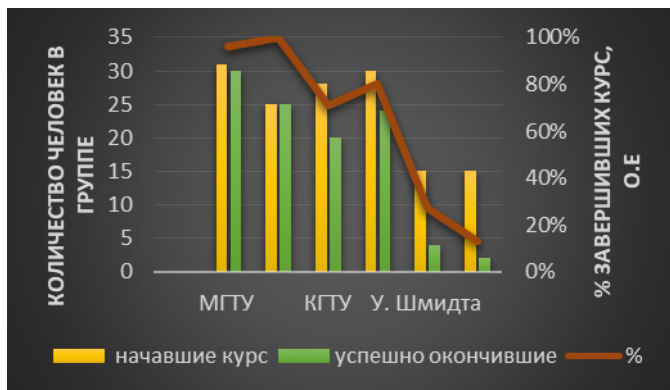


*Рис. 3. «Диаграмма усвояемости курса «Электротехника»
в университетах за два года*

Выводы:

1. Созданные в системе образования РФ и КР обязательные отчетные мероприятия (РГЗ, ДЗ, защита ЛБ, курсовой работы) позволяют студентам лучше усваивать материал и легче проходить итоговую аттестацию.

2. Построенная система обучения с обязательными отчетными заданиями, позволяет студенту максимально эффективно подготовиться к экзамену и не потерять при этом много времени.
3. Большой процент успешно окончивших ВУЗ специалистов создает большую конкуренцию на рынке труда, что является одновременно и «минусом», и «плюсом», т.к. позволяет работодателю выбрать лучших, а многим остаться вне профессиональной деятельности.
4. Одним из наибольших преимуществ в университете Г. Шмидта – является возможность изучения и практического использования любого электротехнического оборудования, измерительной техники по запросу студента, даже выходящие за рамки лабораторного курса. Доступ в лабораторию по желанию, и возможность присоединиться к научной работе профессора при достаточной мотивации и достаточном уровне знаний.
5. Т.к. в университете им. Г. Шмидта два из трех аудиторных занятий являются рекомендуемыми, а не обязательными, то самостоятельно учат и готовятся, только действительно мотивированные студенты.
6. Отсутствие обязательных зачетных заданий не позволяет студенту увидеть готовность или неготовность к экзамену
7. В Германии до финиша доходят только действительно замотивированные и интересующиеся этой профессией студенты, т.е. конкурентная борьба проходит на стадии учебы.
8. Небольшой процент дипломированных специалистов создает дефицит кадров и снижает конкуренцию при устройстве на работу.
9. Высокий процент успешно завершивших обучение в российских университетах и востребованность этих инженеров на мировом рынке труда показывает, что каких-либо значимых изменений в методике преподавания или организации отчетности по курсу «Электротехника» вносить не стоит. Возможно добавление факультативных занятий по работе с различными электротехническими устройствами по желанию студентов. В университете им.Г. Шмидта, где эта возможность предоставлена студентам, желающих не было.

ЧАСТЬ 3.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ДЕТИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ, ДЕТИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ, ДЕТИ-СИРОТЫ И ДЕТИ, ОСТАВШИЕСЯ БЕЗ РОДИТЕЛЕЙ)

Образовательный процесс в условиях специальной военной операции

Будович Л.С.

курсант 2 курса

842 учебного взвода Московского университета

Министерства внутренних дел

Российской Федерации им. В.Я. Кикотя

Москва, Российской Федерации

e-mail: alexandra14012006@gmail.com

Ульянова И.В.

Научный руководитель,

доктор педагогических наук,

профессор кафедры педагогики

УНК ПСД Московского ордена Почета

университета Министерства внутренних дел

Российской Федерации им. В.Я. Кикотя

e-mail: iva2958@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации образовательного процесса в условиях проведения специальной военной операции. Акцентируется внимание на особенностях построения педагогического пространства, педагогического взаимодействия педагогов с подопечными. Особое внимание уделяется созданию безопасной образовательной среды детства и реализации воспитательных функций в период общественной нестабильности и неопределенности.

Ключевые слова: образование, психологическая помощь, специальная военная операция (СВО), образовательный процесс, детство, вооруженный конфликт, образовательное пространство, педагогическое взаимодействие

Актуальность проблемы образования и психологической помощи детям в условиях специальной военной операции (СВО) обусловлена многими факторами, ключевыми среди которых являются чрезмерная острота и многогранность последствий вооруженного конфликта, которые коснулись всех сфер жизни несовершеннолетних.

Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов (Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.09.2025) «Об образовании в Российской Федерации») [8]. В условиях вооруженного конфликта данный процесс нарушается, социум сталкивается с масштабными трудностями: прерывается учебный процесс, обучающиеся, педагоги, родители находятся в тяжелом моральном состоянии.

Цель научной статьи – проанализировать проблемы, связанные с образованием и необходимостью психологической помощи детям в условиях специальной военной операции, а также предложить рекомендации и меры поддержки, которые помогут несовершеннолетним в процессе образования.

Военные действия на Украине (официально – «Специальная военная операция», сокр. «СВО») – общепринятое описательное название военной операции, которая проводится Россией с 24 февраля 2022 года; опосредованное военное противостояние России с США и НАТО.

Наземные боевые действия на разных этапах проходили на территории независимых Донецкой и Луганской народных республик (с 30 сентября 2022 года – в составе Российской Федерации), Запорожской и Херсонской областей Украины (с 30 сентября 2022 года – в составе Российской Федерации), Киевской, Николаевской, Одесской, Сумской, Харьковской, Черниговской областей Украины, Белгородской, Брянской, Курской областей Российской Федерации.

Специальной военной операции предшествовали многолетнее расширение НАТО на восток, государственный переворот на Украине в феврале 2014 года, поддержанный западными странами; военная операция, которую новые киевские власти на протяжении 8 лет вели против населения Донбасса, систематически нарушая международное гуманитарное право; умышленный срыв Украиной, Германией и Францией Минских соглашений об урегулировании в Донбассе; поставки западного оружия на Украину, начало строительства западных военных баз и постепенное внедрение стандартов НАТО в Вооружённых силах Украины.

24 февраля 2022 года президент России В.В. Путин назвал следующие цели специальной военной операции: уничтожение угрозы для существования России, защита населения Донбасса, демилитаризация

и денацификация Украины, привлечение к ответственности лиц, виновных в преступлениях против мирных жителей Донбасса.

По данным РИА Новостей с февраля по июль 2022 в одной только Донецкой Народной Республике погибло 249 мирных жителей, включая 16 детей, ранено – 1493 человека, из которых 83 ребенка. В результате обстрелов повреждены 72 медицинских и 238 образовательных учреждений.

Согласно «Конвенции о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989)» закрепляет права детей на жизнь и развитие, доступ к жилью, образованию и защиту от всех форм насилия. Одна из целей России является защита населения и детей Донбасса от преступных действий украинского режима. Данные, которые были получены от Межведомственного координационного штаба, с начала СВО по июль 2022 года из опасных районов Украины, ДНР и ЛНР на территорию Российской Федерации эвакуированы 2 795 965 человек, из которых 444 018 детей. Со всеми беженцами проводится индивидуальная работа и особое внимание уделяется семьям с несовершеннолетними детьми, детям – сиротам. Им обеспечиваются места в детских садах, школах и других образовательных организациях. При этом дети получают гуманитарную и медицинскую помощь, в которую входит психологическая реабилитация. Главная задача – помочь детям забыть и пережить все страшные события, которые с ними произошли за время, проведенное в опасных для жизни условиях.

Помимо статистических данных реальную картину трагичных событий на Донбассе убедительно дополняют произведения искусства: литературы, музыки, кинематографии. В частности, обратимся к документальному фильму «Донбасс. Дети.» (Автор: Татьяна Борщ, 2022 г.). В данном произведении жители рассказывают о произошедших с ними драматичных фактах, ситуациях, о помощи российских военных, а также о детях Донбасса, которые живут в постоянном страхе за свою жизнь. В столь юном возрасте они уже различают снаряды по звуку и знают, когда необходимо бежать прятаться в подвал. Поход в школу или садик – достаточно редкое событие, поскольку это опасно, в любой момент может начаться обстрел. Но ребята продолжают учиться, несмотря на риск быть раненым или убитым, делают уроки в подвальных помещениях, при плохом освещении. Этому всему есть объяснение, ибо даже в такой ситуации дети настроены на самореализацию, стремятся к развитию, получению профессии. Это при том, что военные силы Украины оставляют не только мины и бомбы на улицах городов, но и заминированные игрушки. В данном фильме подчеркивается: детская смертность на ДНР и ЛНР растет

и становится обыденностью. Но люди не отчаиваются и продолжают надеяться на светлое будущее, которое ждет впереди.

Приведенные выше факты подчеркивают: дети, пережившие военные действия, сталкиваются с множественными проблемами, которые могут мешать им в дальнейшей жизни. Поэтому самая первая и главная задача – это помочь им в адаптации и постепенное возвращение к нормальной жизни.

1. Первым аспектом являются проблемы организации образовательного процесса. К данному пункту следует отнести недостаточно адаптированные программы обучения, прерывание учебного процесса, возможные частые переезды семьи, детей, разрушение школ и нехватка учителей, учебных материалов и оборудования. Проводить учебные занятия очно практически невозможно из-за опасности, которая угрожает жизни, поэтому альтернативным вариантом является дистанционные занятия, но и с ними возникают сложности. Работу связи и интернета ограничивают из-за возможной угрозы атак БПЛА.
2. Вторым аспектом выступают психологические проблемы обучающихся. *Детство с педагогической точки зрения* – это «исторически, общественно, культурно обусловленный период развития человека, когда он не может быть полноценно включенным в общественные отношения и нуждается в обучении и воспитании» [2]. Например, Д.И. Фельштейн считает, что в двух фазах развития ребенка происходит активное самопостроение личности и в позиции общественно-ответственного субъекта. Но в условиях СВО дети не могут полноценно получить образование и воспитание, а постоянный стресс от военных атак может негативно сказываться на психологическом здоровье несовершеннолетних, порождая появление посттравматического стрессового расстройства, тревожность, депрессию, социальную изоляцию, трудности в общении, с концентрацией внимания, усвоением учебного материала и проч.
3. Разрушение семейных связей и поддержка детей, оставшихся без родителей. Многие дети остаются без родительской опоры, они становятся предоставленными сами себе, рискуя попасть в асоциальную среду. Согласно *педагогической возрастной периодизации детства И.В. Ульяновой*, ключевыми субъектами воспитания и обучения в период детства выступают родители и члены семьи, но поскольку в условиях СВО дети могут находиться в разлуке со своей семьей или потерять ее, то агентами социализации выступают специалисты психологических центров, центров дополнительного образования, школ, колледжей и т.д. Поэтому в таких ситуациях необходимо предоставить альтернативные формы заботы

и поддержки несовершеннолетних (например, детские дома, приемные семьи или опека) [1].

Особую когорту специалистов, способных облегчить положение детей в условиях проведения СВО, представляют социальные педагоги и инспекторы по делам несовершеннолетних (ПДН). Они способны не только частично обеспечить комплексную поддержку несовершеннолетних через организацию психолого-педагогического сопровождения, социальной адаптации, но и профилактировать девиантное поведение. При этом очевидна необходимость наличия у данных специалистов высокого уровня моральных качеств и профессиональных навыков.

Профессиональный портрет инспектора ПДН в условиях СВО включает в себя такие профессиональные знания и умения, личностные качества, как:

1. Сведения из социальной педагогики, теории и истории социальной работы, социальной психологии, методики социально-педагогической деятельности. Важны знания в области нормативно-правовой базы, возрастной педагогики и психологии, методов социального управления.
2. Профессиональные умения осуществляются на основе аналитических (например, теоретический анализ процессов, происходящих в обществе и влияющих на развитие и состояние ребенка), прогнозистических, проективных, рефлексивных, коммуникативных навыков.
3. К приоритетным личностным качествам относятся эмпатия, искренний интерес к людям, желание помочь, умение чувствовать других людей, коммуникабельность, тактичность, стремление к постоянно-му личностному и профессиональному росту.

Функциональные обязанности социального педагога и инспектора ПДН в условиях СВО:

1. Диагностика – одно из ключевых направлений работы данных специалистов в условиях СВО, поскольку первоначально нужно выявить проблемы развития и возможные отклонения в поведении несовершеннолетних путем наблюдения, бесед, анкетирования и тестирования.
2. Коррекционная работа – следом за диагностическим направлением идет коррекционная работа, поскольку она представляет разработку и реализацию индивидуальных программ развития и реабилитации подопечных, которые получили моральные травмы и отклонения в поведении в условиях СВО.
3. Психологическая поддержка – оказание своевременной помощи несовершеннолетним в преодолении кризисных ситуаций, последствий травм, развитие коммуникативных навыков и повышение самооценки, поэтапное возвращение в нормативную социальную среду.

4. Педагогическое сопровождение семьи – это организация консультационной работы с родителями, повышение их компетенции, а также проведение профилактических бесед на тему правильного взаимодействия с ребенком, который пережил военные действия.
5. Организация досуговых мероприятий – является немало важным направлением, поскольку именно благодаря им дети могут почувствовать себя нужными, в состоянии защищенности, переживая позитивные эмоции. Организация мероприятий может выражаться в создании условий для самовыражения и реализации творческих способностей, тренингов на сплочение и вовлечение в коллективные мероприятия.

Успешная помощь детям в условиях СВО требует комплексного подхода, т.к. проблема затрагивает все сферы жизни и препятствует нормальной социализации личности в столь важный для нее период. В условиях, когда дети эвакуированы из зоны боевых действий в другие регионы страны, оказываемая им помощь включает в себя сотрудничество между образовательными учреждениями, службами психологической помощи, органами социальной защиты и семьей. Необходимо обеспечить координацию усилий, создать благоприятную среду для реабилитации семьи в целом, а также обеспечить доступ несовершеннолетним к качественному и доступному образованию. Для этого предлагаются следующие рекомендации и меры поддержки:

1. *Создание безопасной и поддерживающей образовательной среды.* В данную рекомендацию входит обеспечение физической безопасности в школах, создание дружественной атмосферы, где все дети будут чувствовать себя принятыми и понятыми. Отдельное внимание важно уделить педагогическому составу и их специальному обучению, ведь работа с травмированными детьми требует особого подхода, эмпатичности и внимательности. Учителям необходимо пройти обучение по техникам работы с травмированными детьми, а также предоставить обучающимся время и возможность для выражения эмоций. Это может быть рисование, творчество, игры.
2. *Обеспечение доступной психологической помощи.* Дети, пережившие травмирующие события, должны получать психологическую помощь, чтобы сгладить их последствия во взрослой жизни. Это предполагает проведение индивидуальных занятий с психологом, а также групповых тренингов, родительских консультаций со специалистами.
3. *Разработка адаптивных образовательных программ.* В образовательном процессе очень важно уделить внимание психологическим особенностям детей, переживших травму и индивидуализировать процесс. Поскольку после травмирующих событий ребенку тяжело

влиться в учебный процесс, необходимо осуществлять его плавно и без резкого наплыва информации. Возможно использование интерактивных методов обучения (деловых и сюжетных игр, дискуссий).

4. *Постоянный мониторинг и оценка социально-психологического состояния детей.* В данной рекомендации важно не забывать то, что образовательный процесс с детьми, пережившими травму, должен быть динамичен и подстраиваться под эффективность данного процесса. При возникновении неэффективности или проблем с освоением материала, необходимо вносить корректировки и модернизировать образовательное пространство.

В качестве примера работы инспектора по делам несовершеннолетних в условиях СВО рассмотрим «Отчет о работе областной межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав по итогам 2023 года» в Ростовской области [6]. Работа комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав была направлена на реализацию приоритетных направлений. Например, раннее выявление факторов семейного и детского неблагополучия, профилактику гибели детей от внешних факторов, выявление и реабилитацию семей и детей, находящихся в социально-опасном положении. В Ростовской области организационно-правовое регулирование деятельности в сфере профилактики правонарушений несовершеннолетних обеспечено нормативными документами Федерального законодательства Российской Федерации действием нормативных правовых документов регионального уровня, в том числе, это:

- «Порядок формирования единого областного банка данных семей, находящихся в социально-опасном положении» утвержден решением областной межведомственной комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав (далее ОМ КДНиЗП) от 23.03.2007 № 1;
- «Порядок межведомственного взаимодействия при возникновении чрезвычайных происшествий с несовершеннолетними на территории Ростовской области» утвержден постановлением ОМ КДНиЗП от 03.03.2014 № 1;
- «Модельная программа социального сопровождения семей с детьми в Ростовской области» утверждена постановлением ОМ КДНиЗП от 20.04.2017 № 2.3-П/25.

В качестве выводов отметим: решение проблем образования детей в условиях проведения СВО предполагает комплекс мероприятий, включающих адаптацию учебных программ, совершенствование методов преподавания, внедрение во многом инновационных подходов к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Особую важность в решении обозначенных проблем приобретает согласованность усилий всех участников образовательного процесса: государства,

семьи, школы и общественных организаций. Реализация сформулированных рекомендаций позволит сохранить преемственность поколений, поддерживать высокий уровень качества образования и подготовить новое поколение россиян к достойному выполнению своего гражданского долга в будущем.

Специфический характер современной обстановки требует тщательного анализа особенностей образовательного процесса, протекающего в условиях повышенной социальной напряженности и изменения привычных форм взаимодействия педагогов и обучающихся.

Литература

1. Ульянова И.В. Педагогика XXI века: монография. – М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2017.
2. Ульянова И.В. «Подготовка социальных педагогов: системно-содержательные профили социальной педагогики, классификация девиаций» // Журнал «Современные наукоёмкие технологии». – 2017. – № 5.
3. Электронная библиотечная система eLIBRARY.RU [Электронный ресурс].
4. Электронная библиотека диссертаций [Электронный ресурс] // <http://diss.rsl.ru/>
5. Электронная библиотека образовательных и просветительских изданий library [Электронный ресурс] // <http://www.iqlib.ru/>
6. «Отчет о работе областной межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав по итогам 2023 года» // Официальный портал Правительства Ростовской области (donland.ru)
7. Ульянова И.В., Попова Т.А. «Рискованное поведение подростков как педагогический феномен» // Журнал «Современные наукоёмкие технологии». – 2016. – № 9–2.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.09.2025) «Об образовании в Российской Федерации».

Разработка модели кризисного консультирования на телефоне доверия для молодежи с нарушениями сепарации как группы психологического риска

Будович Л.С.

к.э.н., доцент, магистрант

*Московский психолого-социальный университет
(ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4693-4832>

e-mail: budovich@mail.ru

Старцева Ю.В.

к.э.н., доцент, магистрант

*Московский психолого-социальный университет
(ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8357-973X>

e-mail: yusta77@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема оказания экстренной психологической помощи молодежи, переживающей трудности сепарации от родительской семьи, на телефоне доверия. Данная категория абонентов представляет собой группу психологического риска, склонную к формированию кризисных состояний, депрессивных и тревожных расстройств. Авторами проанализированы особенности телефонного консультирования и специфика нарушений сепарационного процесса. На стыке этих двух направлений разработана и представлена трехфазная модель кризисного консультирования, интегрирующая методы кризисной интервенции, когнитивно-поведенческого подхода и элементы теории привязанности. Модель включает этапы установления контакта и стабилизации состояния, анализа паттернов отношений и сепарационных страхов, а также мобилизации ресурсов и построения плана действий. Новизна модели заключается в ее адаптации к формату дистанционной, анонимной и краткосрочной помощи, что повышает ее практическую значимость для служб телефона доверия.

Ключевые слова: телефон доверия, кризисное консультирование, психологический риск, нарушение сепарации, молодежь, модель консультирования, сепарационная тревога, психологическая автономия

Современная молодежь сталкивается с комплексом вызовов, среди которых особое место занимает задача психологической сепарации от родителей. Нарушения этого процесса являются значимым фактором психологического неблагополучия, приводя к трудностям в самоидентификации, построении автономных отношений, повышенной тревожности и формированию кризисных состояний [1, 2]. По данным служб психологической помощи, до 25% обращений молодых людей связаны с проблемами в детско-родительских отношениях и трудностями сепарации [3].

В ситуации обострения данных проблем молодые люди часто обращаются на службы телефона доверия, что требует от консультантов глубокого понимания специфики запроса и владения специализированными методами работы [4]. Однако в настоящее время отсутствуют разработанные модели, которые целостно описывали бы процесс кризисного консультирования для данной категории абонентов на основе синтеза технологий телефона доверия и психологии сепарации. Это обуславливает научную новизну представленного исследования.

Проблема исследования заключается в противоречии между высокой распространенностью запросов, связанных с трудностями сепарации у молодых абонентов телефона доверия и отсутствием структурированного, методически обеспеченного подхода к работе с ними. Традиционные методы кризисной интервенции на телефоне доверия направлены на снятие остроты состояния, но не всегда затрагивают глубинные причины кризиса, связанные с незавершенной сепарацией. С другой стороны, существующие в психотерапии модели работы с сепарационной тревогой [5] рассчитаны на длительный очный формат и не адаптированы к условиям кратковременного, анонимного и заочного контакта.

Цель исследования – разработка и теоретическое обоснование модели кризисного консультирования на телефоне доверия для молодежи с нарушениями сепарации.

В основу разработки модели был положен системный подход. Для достижения цели исследования применялся теоретический анализ научной литературы по проблемам психологии сепарации (М. Малер, Дж. Боулби, Э.Г. Эйдемиллер) и методикам дистанционного консультирования (В.Ю. Меновщиков, К.Г. Сурнова). Также использовался метод моделирования, позволивший синтезировать выявленные закономерности в целостную структуру. Модель построена на интеграции принципов кризисной интервенции, когнитивно-поведенческого подхода для работы с дезадаптивными убеждениями о сепарации и теории привязанности для понимания характера детско-родительских отношений.

В результате исследования была разработана трехфазная модель кризисного консультирования для работы с молодежью, испытывающей трудности сепарации.

Фаза 1. Стабилизация и установление контакта. Задача консультанта – обеспечение безопасности, эмпатическое присоединение, валидация переживаний абонента и снижение остроты аффекта. Используются техники активного слушания, перефразирования, шкалирования состояния («По шкале от 1 до 10, где 1 – спокойствие, 10 – пик тревоги, как вы сейчас себя чувствуете?»).

Фаза 2. Анализ паттернов и идентификация страхов. В фокусе – исследование конкретной конфликтной ситуации, выявление когнитивных

искажений («Я не смогу выжить без родителей», «Сепарация – это предательство») и глубинных страхов (страх одиночества, неудачи, потери любви). На этом этапе применяются:

- техники когнитивного реструктурирования («Что говорит вам опыт о том, что вы не сможете выжить самостоятельно?»);
- элементы теории привязанности для анализа рабочих моделей отношений;
- вербальное использование метафорических карт для проективного исследования ситуации.

Фаза 3. Мобилизация ресурсов и планирование. Совместно с абонентом определяется ближайшая реалистичная цель, находятся внутренние и внешние ресурсы для ее достижения, составляется конкретный план действий на ближайшее время. Акцент делается на усилении автономии и ответственности абонента («Что вы можете сделать уже завтра для решения этой ситуации?»).

Особенность модели – ее цикличность, т.е. на каждом этапе консультант готов вернуться к фазе стабилизации при усилении тревоги у абонента. Модель адаптирована к ограничениям формата: работа ведется в «здесь-и-сейчас», фокус на одном наиболее значимом эпизоде, активация собственных сил абонента.

Необходимо отметить, что разработанная модель является теоретической конструкцией, требующей эмпирической проверки. Ее эффективность может быть ограничена спецификой конкретного сервиса телефона доверия, подготовкой консультантов и тяжестью состояния абонента.

Предложенная модель представляет собой теоретически обоснованный инструмент для повышения эффективности работы консультантов телефона доверия с молодежью, испытывающей трудности сепарации. Она позволяет структурировать процесс консультирования, целенаправленно работать с глубинными причинами кризиса и оказывать воздействие, выходящее за рамки сиюминутной поддержки.

Внедрение данной модели в практику служб экстренной психологической помощи будет способствовать снижению риска дезадаптации и развитию психологической автономии у молодых людей. Перспективой дальнейшего исследования является апробация модели и оценка ее эффективности в реальной практике телефонов доверия.

Литература

1. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.
3. Петрова Е.А. Особенности обращений молодежи на телефон доверия // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 2. – С. 70–82.

3. Сурнова К.Г. Особенности телефонного консультирования в ситуации кризиса // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Т. 25. – № 4. – С. 96–115.
4. Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями. – М.: Смысл, 2005. – 182 с.
5. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.

Development of a Crisis Counseling Model for a Helpline for Youth with Separation Disorders as a Psychological Risk Group

Budovich L.S.

*Candidate of Economics, Associate Professor, Master's student
Moscow Psychological and Social University (MPSU), Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4693-4832>

e-mail: budovich@mail.ru

Startseva Y.V.

*Candidate of Economics, Associate Professor, Master's student
Moscow Psychological and Social University (MPSU), Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8357-973X>

e-mail: yusta77@mail.ru

Keywords: helpline, crisis counseling, psychological risk, separation disorders, youth, counseling model, separation anxiety, psychological autonomy

Сравнительный анализ уровня развития речевых компонентов у детей с тяжелыми нарушениями речи и нормотипичных детей

Васильева Т.Е.

магистрант

e-mail: vast2004@mail.ru

Киселева Т.Г.

декан дефектологического факультета, к.пс.н.

*ФГБОУ ВО Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2826-3860>

e-mail: kisseleva2108@mail.ru

Дошкольное образование в России претерпевает значительные преобразования, связанные с реализацией государственной политики, направленной на повышение качества образовательных услуг; при этом за последние 10 лет наблюдается снижение общего числа дошкольников, тогда как численность детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) растет. Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) составляют одну из многочисленных групп, обучающихся в условиях инклюзии. Анализ нормативных, статистических и литературных источников позволил сформулировать следующее **противоречия**:

- с одной стороны, требованиями ФГОС ДО подчеркивается необходимость эффективной организации развивающей предметно-пространственной среды (РППС), которая способствует всестороннему развитию ребенка, включая детей с ОВЗ, с другой стороны, требования к организации РППС изложены весьма обобщенно, без детального описания, что создает недостаточную методическую базу и затрудняет адаптацию среды к индивидуальным потребностям детей с ОВЗ;
- с одной стороны отмечается рост числа детей с ТНР, с другой стороны учеными не конкретизирован алгоритм реализации инклюзивного образовательного процесса для детей, имеющих речевые нарушения;
- в условиях инклюзивного образования комбинированные группы, объединяющие детей с ТНР и их нормотипичных сверстников, становятся распространенной практикой, однако организация в них единого образовательного процесса без учета качественных различий в речевом развитии оказывается неэффективной;
- в литературе подчеркивается важность проектирования инклюзивной РППС, в том числе для дошкольников с ТНР, однако вопрос о конкретных педагогических действиях, основанных

на эмпирических данных о структуре речевого дефекта, остается недостаточно изученным.

Цель исследования – выявить различия в уровне сформированности речевых компонентов у дошкольников с ТНР и с нормальным речевым развитием для научного обоснования дифференцированного подхода к организации инклюзивного образовательного процесса.

В отечественной педагогике и психологии идея о влиянии среды на развитие личности имеет глубокие корни. Тезис Л.С. Выготского о «социальной ситуации развития» указывает на то, что среда является источником развития, а не просто совокупностью внешних условий. Применительно к детям с ТНР это положение приобретает особую значимость: специально организованная среда должна компенсировать нарушенные речевые функции, создавая «зону ближайшего развития». В коррекционной педагогике средовой подход находит отражение в трудах О.А. Комаровой [Комарова, 2012]. Так как у детей с ТНР сужены возможности спонтанного усвоения речевого опыта, среда должна создавать условия для повторения материала в разнообразных формах. Такая среда по мнению Т.Ю. Стадниковой и Н.А. Кузь стимулирует у ребенка проявление активности в различных видах деятельности [Стадникова, 2020]. Чтобы обеспечить полноценное речевое развитие ребенка, должно быть организовано сотрудничество различных специалистов; такое междисциплинарное взаимодействие по мнению С.Ю. Кондратьевой позволяет подойти к процессу комплексно [Кондратьева, 2023]. Взаимодействие логопедов, педагогов, психологов, а также активное участие родителей формирует поддерживающую среду, где ребёнок чувствует себя комфортно и уверенно, что является залогом успешного языкового развития. Значение единого коррекционно-образовательного пространства для эффективной помощи детям с ТНР особо подчеркивается в исследованиях С.А. Шабалиной [Шабалина, 2022].

Методология исследования. Исследование основано на сравнительном анализе, где выборку составили дети с ТНР и нормотипичные дети. Для диагностики использовалась методика В.М. Акименко, направленная на оценку ключевых компонентов речи. Обработка данных проводилась с помощью критерия Манна-Уитни для достоверности различий между независимыми выборками.

Результаты исследования. Полученные данные статистически достоверно ($p < 0.001$ по всем параметрам) подтверждают наличие системного отставания в развитии всех исследуемых компонентов речи у детей с ТНР по сравнению с их нормотипичными сверстниками, даже несмотря на то, что последним также рекомендованы логопедические занятия. Анализ результатов представлен в порядке от наиболее базовых к более сложным, высшим психическим функциям.

1. Фонетический и фонематический уровни.

Звукопроизношение: дети с ТНР имеют значительные трудности на моторном уровне – искажение, пропуск или замена звуков, что в совокупности влияет на разборчивость речи.

Фонематическое восприятие: дети не только плохо произносят звуки, но и с трудом различают на слух. Это ключевой компонент, без которого невозможно успешное обучение грамоте, прогностический признак риска возникновения дислексии и дисграфии.

Слоговая структура слова: нарушение проявляется в упрощении сложных слов, перестановках слогов, что свидетельствует о несформированности сукцессивных процессов и слухоречевой памяти.

Просодический компонент: речь лишена нормальной мелодики, темпа, ритма и ударения. Она может быть монотонной, скандированной или, наоборот, излишне быстро, что влияет на выразительность и коммуникативную функцию речи.

Следовательно, у детей с ТНР нарушена база для формирования речи – ее физическая (звукопроизношение, просодика) и слуховая (фонематическое восприятие) стороны.

2. Лексико-грамматический уровень.

Лексика: словарный запас беден; используют слова в конкретном значении, испытывают трудности с подбором синонимов, антонимов, пониманием переносного смысла.

Грамматический строй: с трудом согласовывают слова в роде, числе, падеже.

Словообразование – наиболее сложный навык, как следствие, различие здесь одно из самых ярких; не могут образовывать новые слова с помощью приставок и суффиксов.

Итак, нарушения на лексико-грамматическом уровне не ограничиваются звуковой оболочкой; страдает смысловая и структурная сторона речи. Дети не владеют «кодом» языка, его правилами, что резко ограничивает их способность точно выражать мысли.

3. Уровень связной речи – это высший интегративный показатель. Низкий балл является следствием всех предыдущих нарушений. Если ребенок плохо произносит звуки, беден словарный запас, то он не умеет строить грамматически правильные предложения, не может построить развернутый рассказ, страдает как диалогическая, так и монологическая речь.

На основании проведенного анализа можно сформулировать

ВЫВОДЫ:

1. Необходимость четкой дифференциации, поскольку обозначение группа «норма» или «ТНР» – это не просто «дети с более или менее

выраженными проблемами»; это дети с качественно разным уровнем речевого развития.

2. Приоритет в коррекционной работе с детьми с ТНР составляет развитие фонематического восприятия, но коррекция должна быть комплексной; упор должен быть сделан на системные нарушения; особое внимание следует уделить словообразованию и связной речи.
3. Создание адаптированной образовательной среды; индивидуализация заданий, большее количество повторений, опора на визуальные материалы, дробление сложных инструкций на простые шаги, при этом нормотипичные дети в группе могут выступать как «речевые модели».
4. Взаимодействие специалистов. Воспитатели, психолог и логопед должны работать в единой команде, реализуя интегрированный коррекционно-развивающий подход, где логопедические задачи решаются не только на специальных занятиях, но и в ходе всей образовательной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. проведено сравнительное исследование, **количественно подтвердившее** системное отставание детей с ТНР по всем компонентам речевой системы по сравнению с детьми без данного заключения;
2. полученные данные **объективизируют необходимость** целенаправленной дифференциации образовательных маршрутов внутри комбинированных групп;
3. результаты дают ориентиры для **адаптации РППС** и методов взаимодействия педагога с детьми с ТНР.

Наше исследование в **практическом плане** предоставляет основу для того, чтобы аргументированно выстраивать образовательный процесс в комбинированной группе, опираясь на объективные данные о специфике речевого развития каждой категории детей.

Литература

1. Комарова О.А. Взаимодействие педагога и детей старшего дошкольного возраста в предметно-игровой среде дошкольного образовательного учреждения: автореф. дисс. ...к.п.н. Москва, 2012. 23 с.
2. Кондратьева С.Ю. Использование средств развивающей предметно-пространственной среды для старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи //Коррекционная педагогика: взгляд в будущее. Спб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2023. С. 133–137. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=55080826> (дата обращения 12.10.2025)
3. Стадникова Т.Ю. Проблема проектирования развивающей предметно-пространственной среды для детей 5–7 лет в условиях инклюзивного образования ДОУ /Т.Ю. Стадникова, Н.А. Кузь // Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ОВЗ. Новосибирск, 2020. С. 147–152. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43169631> (дата обращения 03.09.2025).

4. Шабалина С.А. Организация работы по коррекции тяжелых нарушений речи у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. Чебоксары: «Издательский дом «Среда», 2022. С. 137–140. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48366365> (дата обращения 10.10. 2025).

Comparative Analysis of the Level of Development of Speech Components in Children with Severe Speech Disorders and Normotypic Children

Vasilyeva T.Ye.
Master's student

Kiseleva T.G.
Dean of the Faculty of Defectology, Ph.D.
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

Отечественные технологии психологической коррекции травматического и посттравматического стресса у дошкольников

Вержиковская Д.С.

*Старший преподаватель кафедры дошкольного начального и специального (дефектологического) образования,
Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко
(ФГБОУ ВО АГПУ им. П.Д. Осипенко)*

г. Бердянск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9657-9028>

e-mail: darina1@yandex.com

Ключевые слова: травматический и посттравматический стресс, дошкольный возраст

В современном сложном и наполненном событиями мире, все чаще актуализируется вопрос преодоления травматического и посттравматического стресса у детей и взрослых. Существует многообразие точек зрения и вариантов коррекции данного состояния, однако единого мнения исследователей на сегодняшний день нет. Особенно остро данная проблема стоит по отношению к детям дошкольного возраста, поскольку исследований по данному направлению чрезвычайно мало.

Многие авторы (О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, О.М. Хазимуллин, О.Е. Панич, Д.В. Дворецкая) считают, что реабилитация детей, переживших травматический и посттравматический стресс должна реализовываться в рамках комплексно-целевой программы психолого-педагогической и медико-социальной помощи (биопсихосоциальный подход), включая в себя следующие основные этапы:

1. диагностический (наличие оценки состояния с психологической, педагогической, медицинской и социальной точек зрения);
2. экстренной медико-психологической помощи;
3. комплексной психолого-педагогической и медико-социальной реабилитации, которая должна включать в себя индивидуальную и групповую формы работы;
4. оценка психологического и психического состояния в процессе осуществления реабилитационных воздействий;
5. взаимодействие с родителями, направленное на устранение имеющихся последствий и профилактику рецидивов;
6. обучение социальным навыкам [1, 4].

А.Л. Венгер в своих трудах указывает, что эффективная психологическая помощь ребенку, перенесшему травматический или посттравматический стресс, должна строиться на двух ключевых принципах.

Во-первых, в терапевтический процесс необходимо вовлекать всех членов семьи, применяя такие формы работы, как групповой дебрифинг и психообразование. Во-вторых, автор настаивает на использовании мультимодального подхода, который интегрирует различные психотехники. Только комплексное применение методов арт-терапии, игровой терапии, релаксационных и поведенческих техник, по его мнению, обеспечивает достижение устойчивого положительного эффекта от реабилитационных мероприятий [2].

Также в отечественной клинической психологии в настоящее время разработаны формы экспресс-коррекции острой симптоматики травматического и посттравматического стресса, которая включает в себя следующие направления работы с детьми: 1) стабилизация психического состояния и восстановление нервно-психического состояния; 2) обеспечение стабильной социальной активности; 3) обучение навыкам преодоления поведенческих и эмоциональных проблем (страхи, тревожные руминации, негативные автоматические мысли, флешбек-эффекты); 4) коррекция нарушения коммуникативных навыков [3].

В настоящее время не существует единого мнения по вопросу о преодолении последствий травматического и посттравматического стресса у детей, а особенно дошкольников. Учитывая приведенные данные исследователей о коррекции данного состояния, мы выделили несколько компонентов, которые единообразны: проводимая работа с детьми должна быть построена как при использовании индивидуальной, так и групповой терапии. В работе с дошкольниками необходимо опираться на принцип ведущего вида деятельности, который онтогенетически присущ детям определенного возраста. Эффективность работы зависит от многих факторов, например, от выраженности стресса, от сложившегося к ситуации отношения ребенка и самого настроя на терапию.

Литература

1. Брызгунов, И.П. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Психотерапия, 2008. – 202, [1] с.: табл. – (Серия «Детская психология»). – ISBN 978-5-903182-34-3.
2. Венгер, А.Л. Экстренная психологическая помощь детям и подросткам: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / А.Л. Венгер, Е.И. Морозова. – Москва: ВНИИгеосистем, 2011. – 170 с.: ил. – ISBN 978-5-8481-0079-2.
3. Кадыров, Р.В. Посттравматическое стрессовое расстройство (PTSD): учебник и практикум для вузов / Р.В. Кадыров. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 644 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-12558-0. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://urait.ru/bcode/566663> (дата обращения: 09.10.2025).

4. Ульянина, О.А. Психологическая помощь детям, пострадавшим в результате боевых действий / О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, О.М. Хазимуллин [и др.] // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21, № 1. – С. 72–85. – DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210106> – <URL: <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210106>> (дата обращения: 09.10.2025).

Domestic Technologies for Psychological Correction of Traumatic and Post-Traumatic Stress in Preschool Children

Verzhikovskaya D.S.

Senior Lecturer

Azov State Pedagogical University

Berdyansk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9657-9028>

e-mail: darinaver1@yandex.com

Keywords: traumatic and post-traumatic stress, preschool age

Теоретико-практические основы организации коррекционно-развивающего сопровождения по формированию социальной активности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Глуценко А.С.

учитель-дефектолог

*филиал ГБУ ЗО «Областной центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи» города Бердянск
(филиал ГБУ ЗО «ОЦППМСП») г. Бердянск, Российская Федерация
e-mail: gluchenko.alryona@yandex.ru*

Ключевые слова: коррекционно-развивающее сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья

Одной из наиболее актуальных проблем современной действительности, является аспект, касающийся организации обучения детей различных нозологических групп, а также формирование у них социально-адаптационного потенциала, способствующего формированию социальной активности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Особенности протекания процессов социальной адаптации у детей с ограниченными возможностями здоровья, исследованы в работах: А. Маслоу, Г.М. Андреева, Г.А. Балл, А.А. Реан и др.).

Формирование социальной активности у детей с ограниченными возможностями здоровья является сложным и многогранным процессом, который требует реализации комплексных мероприятий, заключающихся в реализации системного коррекционно-развивающего, компетентностного воздействия на ребенка специалистами психолого-педагогического консилиумом образовательной организации. Нарушения в формировании психических функций, ретардация, дефицитарность различных анализаторных систем, нарушения эмоционально-волевой сферы и трудности в формировании социально адаптивного потенциала все это в комплексе отягощает становление социальной активности у ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) [1, с. 368].

Социальная адаптация детей с ОВЗ – это специально организованный системный образовательный процесс, ключевой целью которого является создание условий, способствующих формированию адаптационного потенциала личности к условиям социальной среды путём усвоения социально принятых правил и норм поведения. Среди основных трудностей формирования социальной активности у детей с ОВЗ можно выделить следующие:

- наличие нарушений соматического, физического и психического здоровья;
- недостаточный социальный опыт;
- пребывание в неблагоприятных условиях проживания;
- неорганизованность дошкольным уровнем образования.

Таким образом для успешной адаптации детей младшего школьного возраста с ОВЗ необходимо создавать специальные условия для формирования у них социальной активности.

Среди условий, способствующих формированию социальной активности у детей с ОВЗ, можно выделить следующие:

- создание безопасной и поддерживающей среды для детей с ОВЗ, с целью формирования психологического комфорта;
- развитие навыков коммуникации и вербального взаимодействия;
- поддержка интересов и увлечений ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так основного стимула, направленного на формирование социальной активности;
- создание условий для вовлечения ребенка с ОВЗ к участию в групповых мероприятиях;
- обучение социальным навыкам с целью формирования умений слушать, выражать свои мысли и чувства, решать конфликты и т. д.;
- осуществление квалифицированного коррекционно-развивающего сопровождения, направленного на формирование социальной активности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включающего в себя ряд мер и подходов, которые будут направлены на развитие навыков, необходимые для успешной интеграции ребенка в общество [3, с. 20–23].

Ключевым фактором формирования социальной активности у младших школьников, является организация коррекционно-развивающего сопровождения, направленного на:

1. Развитие коммуникативных навыков.
2. Обучение социальным навыкам.
3. Развитие самостоятельности на коррекционно-развивающем занятии в процессе практического формирования навыков самообслуживания, таких как одевание, приём пищи, уход за собой.
4. Формирование позитивного отношения к себе и окружающим.
5. Интеграция в общество путем включения ребенка в посещение культурных, спортивных и других иных мероприятий.

Таким образом, социальная адаптация является важным стимулом для развития личности, представляющий собой процесс взаимодействия личности и социальной среды, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Следовательно, показателями

успешной социальной адаптации можно считать сложившиеся способы взаимодействия ребенка и социальной среды, уровень развития навыков коммуникации и уровень самооценки младшего школьника [2, с. 17–19].

Литература

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация людей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит, 2012. 368с.
2. Кузнецов П.С. Уровни социальной адаптации // Материалы пятых саратовских чтений. Саратов: Саратовский пед. инст-т, 2012. С. 17–19.
3. Мусханова И.В., Яхьяева А.Х. Проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Известия Чеченского государственного педагогического университета Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2016. Т. 11. № 3 (15). С. 20–23.

**The Study of the Problem
of the Organization of Correctional
and Developmental Support for the Process
of Formation of Social Activity of Primary
School Children with Disabilities**

Gluchenko A.S.

*the teacher is a defectologist
branch of GBU ZO "Regional Center for psychological,
pedagogical, medical and social assistance" in Berdyansk
(branch of GBU ZO «RCPPMSA») Berdyansk, Russian
e-mail: gluchenko.alyona@yandex.ru*

Keywords: correctional and developmental support, children with disabilities

Особенности словообразования имен существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Дацковская А.В.
студент

*Алтайский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО «АлтГПУ»), г. Барнаул, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7340-8843>
e-mail: angelinadackovskaa549@gmail.com

Кузеванова А.А.

*Кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО «АлтГПУ»), г. Барнаул, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3885-0567>
e-mail: aagrebenkova@mail.ru

Ключевые слова: словообразование существительных, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи

В современных условиях развития общества особое значение приобретает речевое развитие дошкольников, поскольку оно определяет успешность коммуникативного взаимодействия, эффективность усвоения знаний и уровень социальной адаптации ребёнка. Существенную роль в формировании речевой компетенции играет овладение механизмами словообразования, позволяющими на основе существующих лексических единиц создавать новые слова и обогащать словарный запас.

Изучая справочник лингвистических терминов, подготовленный Э.Д. Розенталем и М.А. Теленковой, можно узнать, что словообразование осуществляется несколькими путями: путём соединения корневых и аффиксальных морфем или посредством безаффиксного способа, который опирается на уже существующие в языке модели.

С.Н. Цейтлин в своих трудах отмечает, что при освоении языка ребёнок не ограничивается простым запоминанием слов – он создаёт собственную языковую систему, изобретая новые слова в соответствии с правилами словообразования родного языка. К примеру, дети могут добавлять приставки и суффиксы к уже известным словам. Если придуманное слово отсутствует в общепринятом языке, оно становится лингвистической инновацией.

При создании новых слов ребёнок прежде всего учитывает их общее значение, а не конкретные нюансы. Поэтому слова, придуманные детьми, могут напоминать уже существующие, но их смысл не всегда полностью совпадает с общепринятым. Юные лингвисты склонны выбирать такие способы словообразования, которые легко понять, где

связь между исходным и новым словом очевидна. Появление в речи ребёнка неологизмов – это свидетельство его творческой активности и языковых экспериментов.

А.Н. Гвоздев в своих исследованиях описал поэтапное становление системы словообразования у детей с нормальным речевым развитием. Сначала, примерно к двум годам, дети начинают использовать уменьшительно-ласкательные формы существительных. Затем, до пяти-шести лет, они постепенно осваивают суффиксальный, префиксальный и смешанный способы словообразования. К шести-семи годам дети уже осознанно применяют словообразовательные модели, когда им не хватает точных наименований. В большинстве случаев их языковые инновации соответствуют нормам языка, а приставочные образования существительных усваиваются в последнюю очередь.

В ходе исследования особенностей речевого развития у детей с общим недоразвитием речи Р.Е. Левина пришла к выводу, что на начальных этапах (первом и втором уровнях) дети не способны осуществлять словообразование. Когда же речь достигает третьего уровня, характеризующегося развёрнутыми фразами, но сопровождающегося определёнными недостатками в фонетическом и лексико-грамматическом плане, выявляются сложности в работе с лексикой. У детей наблюдается либо дефицит словарного запаса, либо неточное понимание значений слов, а также возникают затруднения при попытках модифицировать слова или создавать из них новые лексические единицы.

С целью изучения особенностей сформированности навыка словообразования имен существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи нами было организовано и реализовано диагностическое исследование. В основу была положена методика Р.И. Лалаевой.

Исследование проводилось методом индивидуального эксперимента с участием 10 дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития) 6–7 лет, при этом диагностический комплекс состоял из 5 последовательных заданий.

Исследование включало пять взаимосвязанных заданий, направленных на комплексную диагностику словообразовательных навыков: первое задание было нацелено на изучение способности детей образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных с опорой на предметные картинки; второе задание исследовало умение образовывать названия детёнышей животных; третье задание фокусировалось на образовании существительных, обозначающих вместилища; четвертое задание оценивало навыки образования существительных со значением единичности; а пятое задание было посвящено исследованию способности образовывать существительные от глаголов. Такая

структура позволила всесторонне оценить уровень развития словообразовательных навыков у испытуемых.

Система оценки включает пять уровней сформированности навыков: высокий уровень (4 балла) характеризуется самостоятельным и правильным выполнением задания; уровень выше среднего (3 балла) определяется правильным выполнением задания с минимальной помощью экспериментатора или единичными ошибками в непродуктивных формах; средний уровень (2 балла) отмечается систематическими ошибками в непродуктивных формах словообразования; уровень ниже среднего (1 балл) диагностируется при систематических ошибках как в продуктивных, так и в непродуктивных формах, когда более 50% заданий выполнены неверно; низкий уровень (0 баллов) фиксируется при полном неправильном выполнении заданий, простом повторении заданного слова или отказе от выполнения задания.

По результатам выполнения первого задания было выявлено, что дети (40%) испытывали выраженные трудности, правильно образовывали лишь простейшие формы («ключ-ключик»), часто использовали не уменьшительные формы или допускали грубые искажения («стольчик» вместо «столик», «карточка» → «картинка»). Половина обследованных детей (50%) продемонстрировали средний уровень сформированности навыка, правильно образуя большинство стандартных форм («ключик», «цветочек»), но испытывая трудности с менее продуктивными моделями («карточка» вместо «картинка»). По результатам диагностики 10% испытуемых продемонстрировали высокий уровень сформированности словообразовательных навыков: они корректно образовывали большинство предложенных словоформ, лишь эпизодически допуская неточности при работе с вариативными конструкциями.

Во втором задании у респондентов исследовался навык словообразования названий детёнышей животных. Обнаружено, что 60% детей показали уровень ниже среднего, что проявлялось в значительных трудностях при образовании названий детёнышей. Исследование выявило неоднородность уровня сформированности словообразовательных навыков: 40% детей продемонстрировали средний уровень развития. При этом часть из них ограничивалась корректным образованием лишь базовых, наиболее употребительных форм (например, «котёнок»), допуская множественные ошибки в менее распространённых случаях («ежик» вместо «ежонок», «гусёнки» вместо «гусята»). Другая подгруппа успешно справлялась с большинством частотных словообразовательных конструкций («утята»), однако испытывала затруднения при работе со специфическими вариантами, что проявлялось в ошибках типа «медвежёнки» вместо нормативного «медвежата».

Анализ результатов третьего задания выявил, что навык образования существительных-вместилищ у дошкольников развит недостаточно: большинство детей (60%) показали уровень ниже среднего с характерными ошибками – либо оставляли исходное слово без изменений («мыло» вместо «мыльница»), либо создавали некорректные словообразовательные формы («салфетник» вместо «салфетница», «чайник» вместо «чайница»), тогда как 40% испытуемых продемонстрировали средний уровень владения навыком, справляясь с образованием частотных словоформ («сахарница», «мыльница»), но испытывая сложности при работе с менее распространёнными вариантами («перечница», «салфетница»).

Проведённая диагностика в рамках 4 задания выявила недостаточный уровень сформированности навыка образования существительных со значением единичности: 60% дошкольников продемонстрировали уровень ниже среднего, который проявлялся в использовании исходных форм без преобразований («горох» вместо «горошинка») или в грубых словообразовательных ошибках («зеринка» вместо «зёрнышко», «рисина» вместо «рисинка»); при этом наиболее успешными оказались формы «дождинка» и «рисинка», вероятно, благодаря их частотности в речи, в то время как 40% детей показали средний уровень владения навыком, успешно образуя распространённые словоформы («горошинка», «дождинка»), но испытывая затруднения при работе с менее употребительными вариантами («картинка»).

Результаты выполнения 5 задания демонстрируют крайне низкий уровень сформированности навыка словообразования существительных от глаголов: 90% обследованных детей продемонстрировали уровень ниже среднего, характеризующийся грубыми нарушениями – использованием инфинитива вместо существительного («переезжать» вместо «переезд»), образованием форм с неправильными суффиксами («пробезжание») и в отдельных случаях полной невозможностью выполнить преобразование; при этом наиболее доступной оказалась форма «готовка», вероятно, благодаря её частотности в бытовой речи, тогда как 10% детей показали средний уровень, справляясь с простейшими словообразовательными моделями («готовка», «переход»), но допуская ошибки при работе со сложными конструкциями («пробежка», «рассказ»), причём даже эти обучающиеся испытывали значительные трудности при образовании форм с нулевым суффиксом («вылет», «переход»), отдавая предпочтение моделям с явными суффиксальными морфемами.

Таким образом, в результате изучения навыка словообразования существительных у детей с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития), были выявлены существенные трудности в формировании различных словообразовательных моделей. Анализ результатов всех пяти заданий демонстрирует общую тенденцию:

преобладающее большинство детей (60–90%) демонстрируют уровень ниже среднего по всем исследованным параметрам. Наиболее критичная ситуация наблюдается при образовании отглагольных существительных, где 90% детей показали низкий уровень, характеризующийся грубыми нарушениями словообразования. Подчеркнем, что даже при успешном выполнении простых заданий дети испытывают трудности с образованием форм по менее продуктивным моделям, что указывает на необходимость целенаправленной работы по развитию словообразовательных навыков.

Литература

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. Санкт-Петербург: Детство-Пресс; Москва: Сфера, 2007. 472 с
2. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006. 102 с.
3. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. Москва, 1961. 144 с.
4. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов // Пособие для учителей. Москва: «Просвещение», 1985. 399с.
5. Цейтлин С.Н. К вопросу о словообразовании в русской детской речи // Российский гуманитарный журнал. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-slovoobrazovanii-v-russkoy-detskoy-rechi> (дата обращения: 29.09.2025).

Peculiarities of Word Formation of Nouns in Older Preschool Children with General Speech Underdevelopment

A.V. Datskovskaya

Student

Altai State Pedagogical University (AltGPU)

Barnaul, Russian Federation Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7340-8843>

e-mail: angelinadackovskaa549@gmail.com

Kuzevanova A.A

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Altai State Pedagogical University (AltGPU)

Barnaul, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3885-0567>

e-mail: aagrebenkova@mail.ru

Keywords: word formation of nouns, senior preschoolers, general speech underdevelopment

Развитие речевой коммуникации у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Жулина Е.В.

кандидат психологических наук, доцент

*Нижегородский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО НГПУ им Козьмы Минина)*

Г. Нижний Новгород, Российская Федерация

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5765-2219>

e-mail Zhulinaelena@mail.ru

Ключевые слова: речевая коммуникация, расстройства аутистического спектра, школьники

Исследованию особенностей проявления расстройств аутистического спектра посвящены труды многих отечественных и зарубежных ученых – Л. Каннера, Т. Питерса, К. Гилберга, В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, В.М. Башиной, А.В. Хаустова и многих других. Многие из них отмечали, что социальной адаптации детей с РАС препятствуют существенные нарушения речевой коммуникации, прежде всего, выражающиеся в замедленном развитии или отсутствии экспрессивной речи, отсутствии стремления к общению, непонимании нужности речевого общения.

Цель исследования – разработать программу развития коммуникативно-речевых навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Программа

1 этап. Развитие навыков понимания обращенной (рецептивной) речи.

Цель: дальнейшее совершенствование понимания обращённой речи, исходя из имеющегося уровня развития данной способности.

2 этап. Развитие навыков выражать просьбы с помощью речи.

Цель: совершенствование навыков выражать просьбы с помощью речи.

3 этап. Развитие навыков комментирования и сообщения информации.

Цель: совершенствование умения комментировать и описывать людей, события, действия, предметы.

4 этап. Активизация навыков привлекать внимание и задавать вопросы.

Цель: активизация и дальнейшее совершенствование навыка привлекать внимание и задавать вопросы.

5 этап. Активизация навыков интервербальной речи (умения отвечать на вопросы; навыков инициирования и поддержания диалога).

Цель: активизация и дальнейшее совершенствование умения отвечать на вопросы и навыков ведения диалога.

6 этап. Развитие различных навыков речевого сопровождения социального взаимодействия.

Цель: активизация и дальнейшее совершенствование навыков адекватного выражения эмоций и сообщения о своих чувствах с использованием речи; навыков социального поведения: проявить вежливость, поделиться чем-либо и т.д.).

Методика ABLLS-R предназначена для оценки учебных и речевых навыков детей на основе 25 функциональных сфер. Было проведено исследование следующих функциональных сфер речи

1. Сотрудничество и эффективность поощрений. Шкала А.

Логопедическая работа была направлена на формирование, прежде всего, таких навыков как: навык ожидания инструкции педагога глядя на него; навык быстрого реагирования на инструкции педагога; навык ожидания обратной связи от педагога – наблюдения за его лицом и голосом; навык ожидания одобрения за свои достижения.

Максимальное количество баллов по данной шкале – 14. Количество оцениваемых навыков – 7 (Рис. 9).

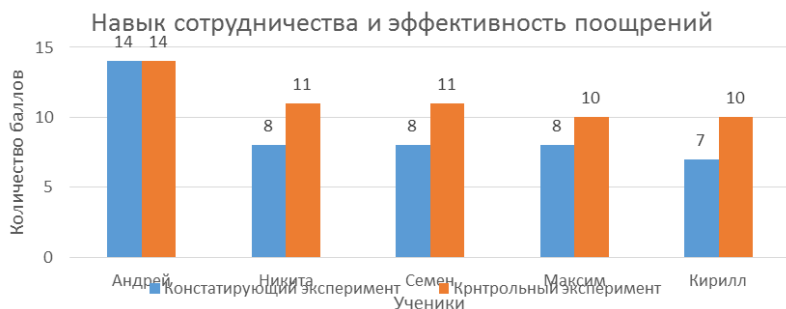


Рис. 1. Динамика развития уровня способностей (стремления) детей к сотрудничеству

Большинство детей показали высокий результат, двое из них – уровень развития навыка сотрудничества выше среднего. высокий уровень сотрудничества (от 10 до 14 баллов). Отсюда, можно также сделать вывод и том, что социальная мотивации учеников усилилась.

2. Рецептивная речь (понимание обращенной речи). Шкала С.

Логопедическая коррекция была направлена, прежде всего, на совершенствование следующих навыков: следовать указаниям для выполнения простого движения; демонстрировать названное симулирующее

(притворное) действие; выбирать предметы или картинки по классу или типу; находить (определять положение) объекта в большой сложной картинке; находить объекты по частям этих объектов в большой сложной картинке; выбирать одиночные предметы с двумя названными свойствами; выполнять указания, которые содержат выбор, включающий местоимения.

Максимальное количество баллов по данной шкале – 138. Количество оцениваемых навыков – 42 (Рис. 10).

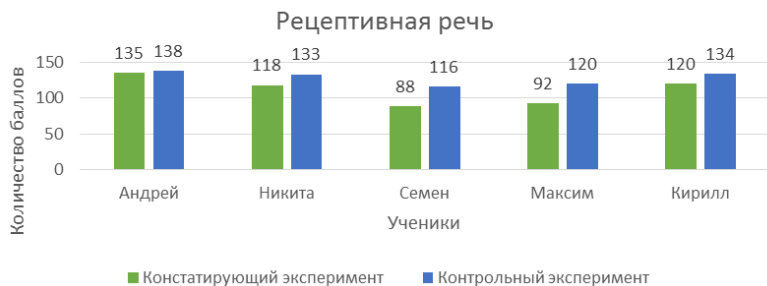


*Рис. 2. Распределение детей
по уровню сформированности рецептивной речи*

Все ученики показали еще более высокий уровень развития данной функциональной сферы – от 116 до 138 баллов. У трех детей рецептивная речь развита на высоком уровне, у двух – на уровне выше среднего.

3. Обращение с просьбой. Шкала F.

Логопедическая работа по развитию данной функциональной сферы речи была акцентирована на развитие навыков: овладевать новыми просьбами без интенсивной тренировки; просить, используя наречия; запрашивать информацию, используя вопрос «как?»; запрашивать информацию, используя глагол и частицу *ли* (*могу ли я...; надо ли мне...*). Максимальное количество баллов по данной шкале – 64. Количество оцениваемых навыков – 26 (Рис. 3).



*Рис. 3. Распределение детей по уровню сформированности
умения обращаться с просьбой*

Все ученики показали еще более высокий уровень развития данной функциональной сферы речи – от 54 до 64 баллов. У четырех детей обращение с просьбой оценивается высоко, у одного – на уровне выше среднего.

4. *Называние (комментирование). Шкала G.*

Работа по логопедической коррекции данной коммуникативно-речевой сферы была направлена, прежде всего, на развитие навыков: называть существительные с глаголами или с прилагательными, используя фразу-носитель; комментировать (называть) и описывать события или предметы, присутствующие в сцене (картине); называть наречия; называть три компонента объекта (сцены); комментировать с помощью фразы-носителя три компонента объекта (сцены); комментировать (называть) вид поведения при социальном взаимодействии (спор, драка, работа, игра и т.п.); комментировать спонтанно, т.е. называть предметы и действия в течение всего дня, даже, если об этом не просят.

Максимальное количество баллов по данной шкале – 146. Количество оцениваемых навыков – 45 (Рис. 4).

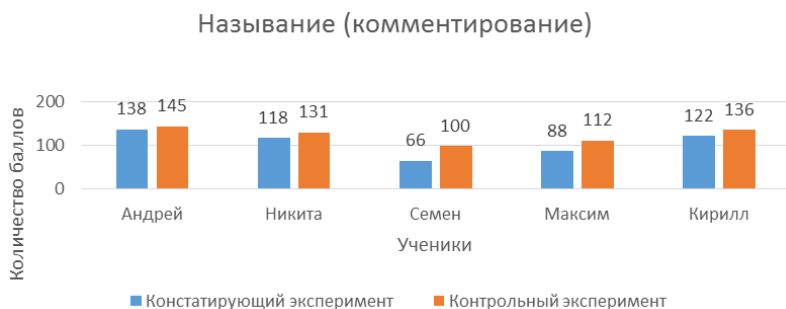


Рис. 4. Распределение детей по уровню сформированности умения называть (комментировать)

Контрольный эксперимент показал, что навык называния (комментирования) усовершенствовался у всех исследуемых детей. Набранные баллы – от 100 до 145 баллов. Высокий уровень развития данной функциональной сферы речи – у трех детей, на уровне выше среднего – у двоих детей.

5. *Интервербальная речь (умение отвечать на вопросы). Шкала H.*

Логопедическая коррекция была направлена на совершенствование сформированных в наименьшей степени по итогам констатирующего эксперимента навыков: вставлять пропущенные слова песен; заполнять пробелы в названиях, касающихся забавных предметов и занятий;

называть класс/тип предмета, зная его название; комментировать то, что происходит на изображении (картинке); отвечать на вопрос «когда?»; отвечать на вопрос «как?»; отвечать на вопрос «почему?» («зачем?»); описывать шаги в последовательности ежедневных дел (занятий); называть предметы по описанию, особенностей или класса (множество свойств); отвечать на многокомпонентные вопросы с множественными ответами; описывать предметы, называя то, что с ними можно делать, особенности, классификацию; поддерживать беседу (разговор) со взрослым или сверстником; отвечать на новые (незнакомые) вопросы; отвечать на вопросы, относящиеся к текущим событиям; отвечать на вопросы, давая многозначные ответы, касающиеся текущих событий; рассказывать о своем опыте (рассказывать истории); беседовать (вести разговор) спонтанно – дополнять, давать подходящие комментарии.

Максимальное количество баллов по данной шкале – 180. Количество оцениваемых навыков – 48 (Рис. 5).

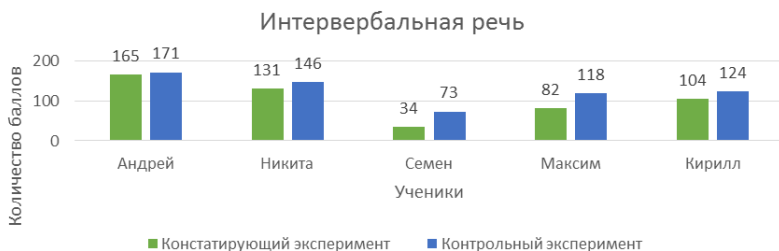


*Рис.5. Распределение детей по уровню
развития умения отвечать на вопросы*

Контрольный эксперимент показал существенное развитие навыков данной функциональной сферы речи. Сократился диапазон полученных баллов – от 73 до 171 баллов. У одного ребенка способность отвечать на вопросы оценивается на высоком уровне, у одного – на уровне выше среднего, у трех детей – на среднем уровне. Показательно, что ни у одного из учеников не выявлено низкого уровня развития данной сферы.

6. Спонтанные вокализации (спонтанная речь). Шкала I.

Логопедическая работа была направлена на развитие навыков пения песен и спонтанного разговора (спонтанного добавления или комментариев, подходящих, связанных по смыслу с темой происходящего разговора (дискуссии).

Максимальное количество баллов по данной шкале – 28. Количество оцениваемых навыков – 9 (Рис. 6).

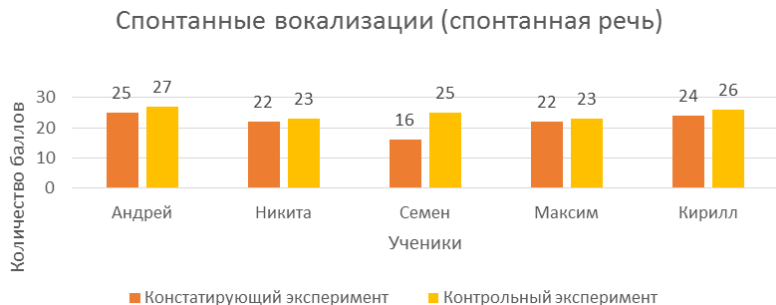


Рис. 6. Распределение детей по уровню сформированности спонтанной речи

Контрольный эксперимент показал, что умение всех учеников высказываться спонтанно усовершенствовалось. Набранные баллы – от 23 до 27 баллов. Уровень развития данной функциональной сферы выше среднего показали два ребенка, на высокий уровень – трое детей.

Литература

1. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact [Electronic resource] // Nervous Child. 1943. Vol. 2, Iss. 3. P. 217–250. URL: http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf (Accessed: 15.09.2023). Queel K.L., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A. DO-WATCH LISTEN SAY. Social and communication intervention for children with autism. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. – P. 410.
2. Wing, L. & Gould, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification // Journal of Autism and Developmental Disorders, 1979, 9, 11–29.
3. Wing L. The Autistic Spectrum: a Guide for Parents and Professionals. – Publisher London: Constable. 1996. 239 c.

Development of Speech Communication in Youth Schoolchildren with Autism Spectrum Disorders

Zhulina E.V.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Nizhny Novgorod State Pedagogical University (FGBOU VO NGPU im. Kozmy Minina)
Nizhny Novgorod, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5765-2219>
e-mail Zhulinaelena@mail.ru*

Keywords: speech communication, autism spectrum disorders, schoolchildren

Психологическая помощь студентам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях СВО

Колобова С.В.

психолог, старший преподаватель

Херсонский технический университет, РУМЦ

Геничск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8518-8799>

prgaga@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются психологические и организационные особенности оказания помощи студентам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях социальной, политической и информационной турбулентности, вызванной событиями специальной военной операции (СВО). Особое внимание уделяется анализу влияния внешнего контекста – тревожного информационного фона, неопределённости и общественных поляризаций – на психическое состояние данной категории обучающихся. Описываются ключевые направления и методы психологической поддержки, интеграция традиционных и цифровых форм сопровождения, а также механизмы формирования устойчивости личности в образовательной среде.

Введение

Современное общество характеризуется состоянием хронической неопределённости и перегрузки информационными потоками, что создаёт ситуацию перманентного стресса. Усиление тревожности, недоверия и социальной фрагментации делает особенно уязвимыми студентов, имеющих ограничения здоровья.

Для них информационно-социальные риски накладываются на внутренние сложности – сниженные адаптационные возможности, ограничения коммуникации, зависимость от поддержки окружения. В результате даже незначительные внешние колебания – политические новости, сообщения о военных событиях, изменение образовательных форматов – могут вызывать дестабилизацию и острые эмоциональные реакции.

Психологи и педагоги отмечают, что в условиях СВО у студентов с инвалидностью и ОВЗ чаще наблюдаются проявления эмоционального выгорания, дезориентации, страха перед будущим, а также регрессивные реакции, выражающиеся в уходе в виртуальное пространство или в изоляцию. Всё это требует нового уровня профессиональной готовности специалистов и перестройки привычных моделей сопровождения.

Цель исследования

Определить наиболее эффективные направления, формы и методологические принципы психологической помощи студентам с инвалидностью и ОВЗ в условиях внешней нестабильности. Особое внимание уделяется поиску практик, способствующих не только снижению тревожности, но и укреплению субъектной позиции, развитию навыков осмысленного самоопределения и устойчивости к информационным стрессорам.

Методы и подходы

В исследовании использованы методы качественного анализа опыта университетских служб психолого-педагогического сопровождения, анкетирование преподавателей и кураторов, наблюдение, консультативные кейсы.

Теоретическую основу составили положения гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу), когнитивно-поведенческого подхода (А. Бек, А. Эллис), концепции смысловой регуляции (Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев), а также идеи инклюзивного и адаптивного образования.

Особое значение придавалось анализу цифровых инструментов поддержки – онлайн-групп, телепсихологических форматов, форумов взаимопомощи.

Результаты и обсуждение

Проведённый анализ показал, что в условиях социальной и информационной турбулентности студенты с инвалидностью и ОВЗ оказываются в группе наибольшего психологического риска. Их уязвимость проявляется не только в повышенной тревожности и снижении адаптационных возможностей, но и в искажении когнитивных схем восприятия действительности. Внешняя неопределённость и поток противоречивых сообщений активируют у многих механизм «когнитивного сужения» – склонность к восприятию мира в категориях угрозы и нестабильности, что сопровождается эмоциональной гиперреактивностью, соматическими симптомами и чувством беспомощности.

У студентов данной категории чаще наблюдаются:

- симптомы хронической тревожности и дистресса, проявляющиеся в виде повышенного внутреннего напряжения, раздражительности, эмоциональной неустойчивости;
- дезадаптивные копинг-стратегии, такие как избегание, уход в виртуальное пространство, отрицание или компенсаторная гиперактивность;
- снижение учебной мотивации и когнитивной концентрации, что ведёт к снижению успеваемости и социальной замкнутости.

Одновременно выявлены и адаптационные ресурсы. При наличии поддерживающих социальных связей, позитивного опыта

взаимодействия с педагогами и сверстниками, у студентов формируется стремление к самопознанию и осмыслению происходящего. Они начинают воспринимать кризис не только как угрозу, но и как стимул к внутреннему росту. Этот переход от пассивного реагирования к активному смыслообразованию становится ключевым механизмом устойчивости. Основным фактором успешной адаптации является не наличие специальных условий, а ощущение включённости и принятия со стороны образовательного сообщества [1] Чем выше уровень смысловой интеграции учебной деятельности, тем устойчивее личность к стрессам, связанным с изменением образовательной среды [2].

Индивидуальное консультирование позволяет адресно прорабатывать личные страхи, связанные с нестабильностью, потерей контроля и тревогой за будущее. Эффективными оказались техники когнитивной реструктуризации, позволяющие выявлять и корректировать иррациональные установки («я не справлюсь», «мир небезопасен»), а также методы осознанности и дыхательные практики. Важным является переход от модели «помощи извне» к модели саморегуляции: психолог выступает не только как поддерживающий специалист, но и как фасилитатор личностного роста. Психологическая поддержка студентов с ограниченными возможностями здоровья должна быть направлена не только на преодоление трудностей, но и на раскрытие потенциала личности в изменяющемся обществе [3]. Групповые формы работы – тренинги, арт-терапевтические мастерские, психодраматические упражнения – позволяют участникам прожить коллективное переживание нестабильности, разделить тревогу и восстановить чувство принадлежности. В условиях социальной турбулентности групповое взаимодействие становится «островом устойчивости», где человек ощущает себя частью сообщества, способного к взаимопомощи. Особенно ценно включение элементов нарративной терапии, когда студенты делятся историями преодоления, формируя собственную субъектную биографию в кризисных обстоятельствах. Это помогает им выстраивать новый смысловой порядок и укреплять внутреннюю идентичность. Результаты анкетирования преподавателей и кураторов выявили неоднородность в уровне готовности к взаимодействию со студентами с ОВЗ.

Часть педагогов испытывает неуверенность, опасаясь «навредить» или проявить неуместную жалость. Психопросветительская работа с преподавателями – семинары, тренинги эмпатийного общения, консультации по особенностям восприятия информации студентами с инвалидностью – значительно повышает качество образовательной коммуникации. Формируется культура инклюзивного партнёрства, где преподаватель не только передаёт знания, но и становится посредником между обучающимся и образовательной системой, создавая атмосферу принятия

и доверия. Важным направлением стало внедрение дистанционных форм взаимодействия: онлайн-групп поддержки, анонимных консультаций, тематических форумов и чатов. Для многих студентов с ограничениями здоровья цифровая среда становится безопасным пространством выражения эмоций, особенно когда реальная коммуникация затруднена физическими или социальными барьерами. Мониторинг состояния студентов с инвалидностью показал рост потребности в эмоциональной поддержке и в «гибридных» формах взаимодействия (очно-дистанционных) [4].

Психологическая помощь в онлайн-формате позволяет преодолевать географические и физические ограничения, а также снижает уровень стигматизации, связанной с обращением к специалисту. Однако при этом важно соблюдать баланс – виртуальная поддержка не должна подменять живое общение, а лишь дополнять его. Инклюзивная практика в вузе, ориентированная на психологическое сопровождение студентов с инвалидностью, постепенно формирует новую образовательную культуру. Психологическая помощь перестаёт быть реакцией на кризис и становится элементом профилактической экосистемы – частью общего пространства заботы о психическом здоровье всех обучающихся. Такая система способствует не только снижению тревожности, но и развитию эмоционального интеллекта, эмпатии и толерантности в студенческом сообществе. В целом, результаты исследования подтверждают: устойчивость студентов с инвалидностью в кризисные периоды зависит не столько от медицинских или социальных факторов, сколько от качества психологической среды – уровня принятия, поддержки, включённости и доверия. Психологическое сопровождение, построенное на принципах гуманизма, субъектности и эмпатии, становится неотъемлемым элементом образовательного процесса и важнейшим инструментом сохранения личностной целостности в эпоху глобальных перемен.

Выводы

События СВО выявили необходимость системной перестройки психологической поддержки студентов с инвалидностью и ОВЗ. В современных условиях психологическая помощь должна быть не только компенсаторной, но и развивающей – направленной на укрепление устойчивой идентичности, способности к выбору и ответственности за собственное будущее. Психологическая безопасность становится базовым условием академического успеха студентов с инвалидностью, особенно в периоды социальной турбулентности [5]. Важным становится переход от эпизодических консультаций к комплексной модели сопровождения, интегрирующей образовательные, социальные и цифровые компоненты. Психологическая служба в вузе должна рассматриваться как часть гуманитарной миссии образования – формирования

инклюзивной культуры, в которой уважение, эмпатия и поддержка становятся не вспомогательными, а базовыми принципами взаимодействия.

Литература

1. Сахарчук Е.С. Жизненный мир студентов-инвалидов в университетском кампусе: Tempora mutantur // Вестник психологии и педагогики. – 2024. – Т. 19, № 2. – С. 45–57. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennyy-mir-studentov-invalidov-v-universitetskom-kampuse-tempora-mutantur> (дата обращения: 16.10.2025).
2. Ташёва А.И. Особенности вузовской адаптивности у студентов с ограниченными возможностями здоровья // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2021. – № 3. – С. 87–94. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vuzovskoy-adaptivnosti-u-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 16.10.2025).
3. Пивоваров С.Д. Психологическая поддержка студентов с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6. – С. 112–119. – URL: <https://s.siteapi.org/e8b7766e0f729d6/docs/f5g098dsupwk4ccowk8g408gwswwskc> (дата обращения: 16.10.2025).
4. Станевский А.Г., Лубовский В.И. Социально-психологическая адаптация студентов с инвалидностью: мониторинг и дизайн адаптивных дисциплин // Психолого-педагогические исследования. – 2025. – Т. 13, № 1. – С. 101–117. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2025_n1/Stanevsky_Lubovsky (дата обращения: 16.10.2025).
5. Рубцов В.В., Глухов П.А., Калинина Н.В., Миронова Т.А. Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в России // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 6. – С. 8–25. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2023_n6/Rubtsov_et_al (дата обращения: 16.10.2025).

Подготовка специалистов в области искусства для работы в инклюзии: международный контекст

Ли Юань
аспирант

*Национальный исследовательский Томский
государственный университет (ФГАОУ ВО НИ ТГУ)
г. Томск, Российская Федерация
e-mail: 761705800@qq.com*

Ключевые слова: художественное образование, инклюзивная среда, дети с особыми потребностями, подготовка учителей искусства, междисциплинарное образование

На фоне прогрессивной эволюции глобальных образовательных философий все больше стран уделяют приоритетное внимание важнейшему вопросу инклюзивного образования. Основываясь на целях ЮНЕСКО «Образование для всех», общество постепенно признает важность обеспечения равных образовательных возможностей для детей с особыми потребностями. Эта новая образовательная парадигма подчеркивает важность включения детей с особыми потребностями в общеобразовательную школьную среду, что требует от образовательных систем учета разнообразных потребностей всех учащихся. Только путем улучшения школьной среды, оптимизации учебных программ, совершенствования стратегий обучения и создания инклюзивной атмосферы обучения можно действительно достичь справедливого распределения образовательных ресурсов. Художественное образование, как неотъемлемая составляющая системы базового образования, имеет большое значение для развития детей. Особенно для детей с особыми потребностями художественное образование имеет уникальную ценность. Обширный практический опыт показывает, что занятия художественным образованием могут эффективно развивать их скрытые способности, помогать им лучше выражать внутренние чувства и усиливать их способность интегрироваться в коллективную жизнь. Это, несомненно, оказывает сильную поддержку продвижению инклюзивного образования.

В настоящее время в области художественного образования детей с особыми потребностями в Китае существует множество проблем. Хотя национальная политика «интеграции» позволила большему числу детей с особыми потребностями поступить в систему общего образования, значение и роль художественного образования в этом процессе не получили достаточного внимания. Существует явная нехватка учителей, способных проводить художественное образование детей с особыми потребностями, а существующие учителя искусства, как правило,

не имеют соответствующих профессиональных знаний и навыков. Согласно исследованиям Кан Лиин и Бао Синьжун [1], создание систем совместного ухода за детьми с особыми потребностями стало фундаментальным требованием к государственным образовательным услугам на международном уровне. В рамках этой структуры профессиональная компетентность учителей является решающим фактором в эффективности образования детей с особыми потребностями. Следовательно, в этих условиях основная задача в создании инклюзивной среды художественного образования заключается в эффективной подготовке учителей искусств, способных удовлетворить образовательные потребности детей с особыми потребностями.

С глобальной точки зрения, такие страны, как США, Великобритания и Австралия, достигли заметных успехов в интеграции специального образования с художественным образованием. Например, в США были созданы такие учреждения, как Relay Graduate School of Education, специально для подготовки высококвалифицированных учителей, способных работать в инклюзивной среде. В Великобритании правительство реализует Закон об образовании, здравоохранении и социальном обеспечении, чтобы всесторонне защитить право детей с особыми потребностями на получение всех форм поддержки, включая художественное образование. Австралия, в свою очередь, усилила практическую составляющую учебных программ по подготовке учителей, уделяя особое внимание повышению способности педагогов обучать разнообразие групп учащихся. Эти успешные модели являются ценным ориентиром для Китая в системе подготовки учителей искусств, имеющих специальное педагогическое образование. Согласно исследованиям Ву Сяоинь, музыкальное образование детей с особыми потребностями должно основываться на индивидуальных учебных планах, интегрирующих инновационные подходы, такие как мультисенсорные методы обучения, техники музыкальной терапии и цифровые технологии [2]. Эффективная реализация этих стратегий обучения зависит от наличия у учителей искусств солидных профессиональных знаний.

В последние годы в Китае были достигнуты новые качественные результаты в исследованиях в области художественного образования детей с особыми потребностями. Чжан Лань [3], Инь Юньли [4] и другие провели практические занятия по художественному образованию с учащимися с нарушениями цветового зрения и подростками с аутизмом, обобщив эффективные методологии поддержки развития детей с особыми потребностями. Чжу Фанчжоу стал пионером альтернативного подхода, внедрив реформы, основанные на жизни, в учебные программы по искусству в инклюзивных детских садах, стремясь обеспечить более индивидуальную поддержку и возможности участия для всех детей,

особенно детей с особыми потребностями [5]. Однако в настоящее время исследования в основном сосредоточены на конкретных стратегиях обучения, при этом недостаточно систематически изучается вопрос о подготовке учителей искусства, обладающих необходимыми компетенциями. В связи с этим существует острая необходимость использовать международный опыт для разработки программ подготовки учителей и систем обучения, адаптированных к национальным условиям Китая.

Важной тенденцией в современной международной реформе образования является развитие инклюзивной экосистемы художественного образования, в основу которой положена подготовка преподавателей в области искусства, способных поддерживать детей с особыми образовательными потребностями и развивать инклюзивную среду. Результаты проведенного анализа литературных источников показывают, что художественное образование в рамках инклюзивной среды уделяет приоритетное внимание признанию и защите права детей с особыми потребностями на доступ к художественному образованию в рамках общеобразовательных учреждений. Это требует преобразования традиционных форм организации учебного процесса с целью создания механизмов сотрудничества с участием многих заинтересованных сторон. Что касается целей подготовки, то акцент должен быть сделан на комплексную подготовку педагогов в области искусства, обладающих профессиональной компетентностью, инклюзивной культурой и эмпатией. С точки зрения образовательных программ подготовки педагогических кадров, профессиональные знания в области искусства, теория специального образования и практические навыки должны быть интегрированы для построения междисциплинарной академической модели. Относительно методов преподавания, приоритет должен быть отдан индивидуальному планированию преподавания, мультисенсорным подходам к преподаванию, включению элементов арт-терапии и применению цифровых технологий. Что касается практических платформ, необходимо создать сети сотрудничества, связывающие школы, сообщества и семьи, чтобы предоставить будущим учителям разнообразный практический опыт. Сравнительные исследования показывают, что США, Великобритания, Австралия и Канада обладают своими сильными сторонами в подготовке преподавателей искусств для детей с особыми образовательными потребностями: США делают акцент на практико-ориентированных подходах и стандартизированной сертификации; Великобритания уделяет приоритетное внимание этике заботы и критическому мышлению; Австралия фокусируется на создании комплексных сетей поддержки; а Канада концентрируется на механизмах перехода и профессиональном развитии. Следовательно, по мере построения инклюзивной экосистемы художественного образования

Китай должен внедрять инновации в системе высшего образования изменяя модели подготовки будущих специалистов и механизмы оценки. Это требует непосредственного участия государства, которое может оказывать влияние на университеты в рамках реализации государственной политики в области образования, профессиональные сообщества и общество. Такой подход позволит художественному образованию в Китае играть более активную роль в поддержке комплексного развития детей с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Кан Лиин, Бао Синьжун Система совместного ухода за детьми с особыми потребностями: интерпретация и последствия из плана Великобритании по образованию, здравоохранению и социальному уходу // Академический ежемесячник по образованию. 2025. № 03. С. 45–52.
2. Ву Сяоин Инновационные стратегии музыкального образования детей с особыми потребностями с точки зрения инклюзивного образования // Массовое искусство и литература. 2025. № 14. С. 111–113.
3. Чжан Ланьи. Исследование по улучшению цветового восприятия у учащихся с нарушениями цветового зрения с точки зрения инклюзивного образования. Университет Цюйфу, 2025. 56 с.
4. Инь Юньли. Прикладное исследование программы «Окрашивание растениями» в художественном образовании подростков с аутизмом. Педагогический университет Шэньяня, 2025. 71 с.
5. Чжу Фанчжоу. Исследование путей интеграции художественной программы в повседневную жизнь инклюзивных детских садов // Современное специальное образование. 2025. № 11. С. 32–34.

Training Art Professionals for Inclusive Education: An International Perspective

Li Yuan

PhD student

National Research Tomsk State University, Tomsk

Tomsk, Russia

e-mail: 761705800@qq.com

Keywords: art education, inclusive environment, children with special needs, art teacher training, interdisciplinary education

Адаптация детей с ОВЗ в образовательной среде: роль ресурсных классов

Лужнова К.Н.
аспирант

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9515-7152>
e-mail: kluzhnova@hse.ru*

Аннотация. Обзор посвящён роли ресурсных классов в адаптации детей с ОВЗ в общеобразовательной школе. Цель – синтезировать данные эмпирических и обзорных исследований и выделить предикторы успешных академических и социальных исходов. Предлагаем интегративную рамку «когнитивная готовность – педагогическая поддержка – инклюзивный климат», где связность факторов важнее изолированных техник. Тематический анализ работ 2006–2024 гг. в логике PICO показывает: ранняя диагностика и рече-когнитивная база связаны со стабильной учебной траекторией; подготовка учителей и управленческие регламенты повышают частоту дифференциации, визуальной поддержки и формирующего оценивания; позитивные установки педагогов и программы принятия со стороны сверстников усиливают включенность. Доказательные подходы (ТЕАССН, АВА, визуальные расписания, социальные истории) дают лучший эффект при встраивании в повседневную рутину и координации целей между ресурсной зоной, предметниками и семьей. Регулярный мониторинг краткими инструментами и согласованные, измеримые цели предсказывают устойчивость результатов. Практическая значимость – в контурах управления: маршрутизация ученика, регламент командной работы, цикл пересмотра целей и непрерывное развитие педагогов.

Ключевые слова: ресурсный класс; инклюзивное образование; дети с ОВЗ; адаптация

Ресурсные классы являются важной частью системы инклюзивного образования, обеспечивая детям с особыми образовательными потребностями возможность получать образование в условиях, максимально адаптированных под их нужды. Ресурсный класс представляет собой образовательную единицу, где дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), расстройствами аутистического спектра (РАС) и другими особыми потребностями получают специализированную помощь и индивидуализированное обучение. В отличие от специализированных (коррекционных) школ, ресурсные классы существуют в рамках обычных школ, обеспечивая доступность образования для детей с ОВЗ в рамках общего образовательного процесса.

Актуальность исследования состоит в том, что ресурсные классы позволяют совместить индивидуализацию обучения с включенностью ребёнка в сообщество сверстников, что делает их одной из ключевых организационных форм инклюзивной школы. Международные и российские публикации накапливают доказательства того, что именно сочетание педагогической дифференциации, поддерживающего климата и междисциплинарного сопровождения повышает учебные и социальные исходы для детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ). В русле этой логики осмысливается вопрос, каким образом параметры ресурсной модели – квалификация педагогов, настройка школьной среды и выбор доказательных методик – связаны с академической успешностью, социальной интеграцией и эмоциональным благополучием детей с ОВЗ.

Цель обзора – синтезировать результаты эмпирических и обзорных исследований, чтобы выделить наиболее устойчивые предикторы успешной адаптации в условиях ресурсного класса и очертить практические ориентиры для школ. Научная новизна заключается в интеграции разноуровневых факторов (когнитивная готовность ребенка, профессиональная подготовка учителя, климат класса и управление программой) в единую объяснительную схему, которая фокусирует внимание не на отдельных интервенциях, а на их системной связке.

Обзор литературы показывает, что исходные когнитивные характеристики ребёнка и своевременность вмешательства стабильно ассоциированы с академическими траекториями. В продольной работе Kim, Val и Lord (2018) дети с более развитыми речевыми и базовыми когнитивными навыками демонстрировали более высокие показатели чтения и математики в динамике от дошкольного до подросткового возраста; раннее начало помощи коррелировало с лучшими долгосрочными результатами. Эти выводы задают важную рамку: ресурсный класс усиливает эффект именно тогда, когда он опирается на раннюю диагностику и индивидуальные цели, а не заменяет их.

Не менее показательны данные о роли педагогической подготовки и организационных условий. Обучение учителей и системная поддержка внедрения инклюзивных практик ведут к росту частоты применения дифференциации, визуальных подсказок и формирующего оценивания. В исследованиях профессионального развития педагогов после целевых программ чаще используют адаптивные стратегии в классе, что связано с повышением вовлеченности и снижением поведенческих трудностей (см., напр., обзор подходов к развитию инклюзивных практик и модели непрерывного обучения педагогов). На российском материале указывается, что дефицит подготовленных кадров и методических регламентов ограничивает потенциал ресурсной модели; следовательно,

управленческая компонента – регламенты, распределение ролей и цикл мониторинга – выступает самостоятельным предиктором успеха.

Ключевое значение имеет инклюзивный климат: установки педагогов, отношения сверстников и организационные практики, задающие предсказуемость и психологическую безопасность. Обзор Margas (2023) подчеркивает, что эмоционально поддерживающая среда, прозрачные правила взаимодействия и адаптация материалов уменьшают барьеры участия. В прикладных работах фиксируется, что программы принятия повышают уровень включенности детей с ОВЗ в совместную деятельность, а позитивные ожидания учителей напрямую связаны с выбором инклюзивных методик и распределением учебного времени. В сумме это задает «социальный контур» ресурсного класса, без которого индивидуальные адаптации остаются точечными и быстро «рассыпаются» при переходе между уроками и предметниками.

В части методик наибольшее количество подтверждений имеют структурированное обучение (TEACCH), прикладной анализ поведения (ABA), визуальные расписания и социальные истории. Мета-аналитические и обзорные публикации указывают, что эти инструменты улучшают выполнение заданий, коммуникацию и самостоятельность, особенно когда они встроены в повседневную рутинизацию класса, а не используются как спорадические «вставки». Важно отметить, что эффективность возрастает при сочетании поведенческих техник с тренировкой социальных навыков и координацией целей между ресурсной зоной и общеобразовательным уроком: ребёнок переносит стратегии в «большой класс» лишь при согласованной поддержке учителя-предметника и ассистента.

Сопоставление инклюзивных и специализированных условий раннего образования показывает неоднородный эффект: дети с более развитыми коммуникативными навыками чаще выигрывают от инклюзивной среды с естественной практикой взаимодействия со сверстниками (Vivanti et al., 2022). Практический вывод: долю времени в ресурсной зоне и общеобразовательном классе задаём по языковому и социальному профилю ребёнка и по переносимости групповой работы. Маршрутизация – критерии входа/выхода, пересмотр целей каждые 6–8 недель, фиксация достижений – критична для устойчивости эффекта.

Парная и групповая работа выступают «социальными мостиками», снижая изоляцию. Целевые интервенции по развитию эмпатии и кооперации повышают включенность и улучшают восприятие со стороны одноклассников. В ресурсном классе такие программы работают как мультипликатор: индивидуальная поддержка получает пространство применения в общешкольных активностях, что снижает риск стигматизации.

Российские публикации указывают на возможности и риски модели: доступ к общему образованию и индивидуальные маршруты требуют

управленческой зрелости школы – распределения ролей между педагогами и ассистентами, планирования тьюторских часов, соблюдения СанПиН и повышения квалификации. Качество регламентов, коммуникация «школа – семья» и ресурсное обеспечение (кабинеты, визуальные материалы, цифровой мониторинг) создают рамку, в которой ТЕАССН/АВА и дифференциация превращаются из разрозненных практик в управляемую программу.

Практическая значимость обзора – в управляемых точках приложения усилий: ранняя диагностика и измеримые цели согласуют работу ресурсной зоны и общеурочных занятий; программы развития педагогов повышают плотность доказательных практик в расписании; инклюзивный климат через нормы взаимодействия, обучение сверстников и регулярную обратную связь снижает поведенческие риски и поддерживает участие ребёнка. Эти элементы взаимно усиливаются, а их связьности предсказывает устойчивость адаптации.

Методологически обзор опирается на работы, фиксирующие академические, социальные и эмоциональные исходы для детей с ОВЗ в инклюзивных и ресурсных форматах. Синтез продольных исследований успеваемости, оценок программ профразвития учителей и обзоров школьного климата при всей вариативности показателей позволяет выделить три узла предикторов: когнитивная готовность и своевременность помощи; подготовка педагога и организационные регламенты; климат класса и практики взаимодействия. В этом треугольнике ресурсный класс согласует индивидуальные цели, педагогические техники и социальные условия участия.

Ограничения связаны с неоднородностью выборок и контекстов: часть исследований выполнена в системах с более развитой нормативной и кадровой поддержкой инклюзии, поэтому прямой перенос эффектов требует осторожности. При этом конвергенция выводов о значении раннего вмешательства, квалификации учителей и климата позволяет рассматривать их как универсальные ориентиры школьной политики.

Итог: ресурсные классы повышают вероятность успешной адаптации детей с ОВЗ, когда школа одновременно обеспечивает раннюю постановку индивидуальных целей, подготовку педагогов к дифференциации и поведенческой поддержке и выстраивает инклюзивный климат с социальными мостиками и предсказуемыми правилами. Связка этих факторов, а не изолированное применение методов, ассоциирована с устойчивыми академическими и социальными исходами. Для управленцев это означает формализацию маршрутов ребёнка, регламентов командной работы и цикла мониторинга; для педагогов – приоритизацию визуальной поддержки, структурирования задач и ко-регуляции;

для семьи – участие в постановке и пересмотре целей. Такая системная перспектива делает ресурсные классы не просто местом дополнительной помощи, а инфраструктурой инклюзивной школы.

Отдельного внимания требует измерение прогресса и согласование целей. Краткие регулярные инструменты мониторинга (чек-листы, рубрики, карты целей с датами пересмотра) помогают дозировать поддержку и переносить стратегии из ресурсной зоны в общий класс. ТЕАССН и АВА предлагают технологичные микрошаги (структурирование, визуальные расписания, дифференцированное подкрепление), их устойчивость зависит от координации учителя, ассистента и семьи. Согласованные измеримые цели, как показывают Kim et al. (2018), Margas (2023), Vivanti et al. (2022), Nind & Wearmouth (2006), выступают самостоятельным предиктором успеха наряду с квалификацией педагога и климатом.

Литература

1. Погонина О.Г. Модель «Ресурсный класс» для инклюзии детей с РАС: риски и возможности // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14, № 3. С. 55–62.
2. Margas N. Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Art. 1171204. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1171204.
3. Kim S.H., Bal V. H., Lord C. Longitudinal follow-up of academic achievement in children with autism from age 2 to 18 // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2018. Vol. 59, no. 3. P. 258–267. DOI: 10.1111/jcpp.12808.
4. Vivanti G., Bent C., Capes K., et al. Characteristics of children on the autism spectrum who benefit most from intervention in inclusive vs. specialised ECE settings // Autism Research. 2022. Vol. 15, no. 11. P. 2200–2209. DOI: 10.1002/aur.2815.
5. Nind M., Wearmouth J. Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review // Journal of Research in Special Educational Needs. 2006. Vol. 6, no. 3. P. 116–124. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2006.00069.x.

Adaptation of Students with Special Educational Needs in the Educational Environment: the Role of Resource Classes

Ivanova K.S.

Luzhnova K.N.

PhD student

National Research University Higher

School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9515-7152>

e-mail: kluzhnova@hse.ru

Keywords: resource classes; inclusive education; special educational needs; adaptation

Траектория подготовки к профессиональному самоопределению выпускников инклюзивных школ с нарушением интеллекта

Медведева А.Е.

*Руководитель службы психолого-педагогического
и социального сопровождения
ГБОУ «Школа № 2065» г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1863-8276>
e-mail: medvedevaee@sch-2065.ru*

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, выпускники с нарушением интеллекта, инклюзивное образование

Актуальность темы

Согласно данным, представленным в актуальном архиве сведений об организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в 2024 году в школах России обучалось 223826 детей с нарушением интеллекта, что составляет приблизительно 29% от общей численности школьников с ОВЗ и инвалидностью. Из них 66992 человек обучались в инклюзивных школах. Ежегодно отмечается рост численности школьников с нарушением интеллекта, в том числе получающих образование в инклюзивных школах. Данный факт позволяет констатировать повышение спроса на педагогическое сопровождение обучающихся данной нозологической группы. Современная система образования претерпевает множество изменений: модернизируются формы и методы работы, преобразуется пространство, обогащается материально-техническое оснащение, модифицируется педагогическая парадигма. В новых условиях приобретает значимость подготовка подрастающего поколения к продуктивной жизни, после завершения школьного обучения. Особое внимание уделяется школьникам, являющимися представителями незащищенных слоев общества – обучающимся с нарушением интеллекта.

Обзор исследований по проблеме педагогического сопровождения школьников с нарушением интеллекта определил ключевые направления: *педагогическое сопровождение как оказание поддержки обучающимся в образовательном процессе* (Е.А. Александрова, О.А. Власова, О.С. Газман, Е.К. Исакова, Д.В. Лазаренко, А.В. Малышев, А.В. Мудрик, С.В. Сильченкова, В.А. Сластенин и др.); *профориентационное и профессионально-трудоовое сопровождение обучающихся с нарушением интеллекта* (Б.В. Белявский, Т.Г. Богданова, Г.В. Васенков, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, Е.В. Резникова и др.), *профессиональное самоопределение в процессе социально – трудовой адаптации в средней школе* (Л.И. Божович,

Н.Н. Захаров, Э.Ф. Зеер, А.М. Кухарчук, А.В. Лаврентьева и др.); *профессиональное самоопределение и профессионально-трудовое обучение школьников с нарушением интеллекта в условиях специального (коррекционного) образования* (И.О. Акимова, С.О. Брызгалова, Г.В. Васенков, А.А. Гнатюк, Г.М. Дульнев, Г.Г. Зак, В.В. Коркунов, С.Л. Мирский, Е.В. Муравьева, О.В. Пашинова, Е.М. Старобина, К.М. Турчинская); *развитие инклюзивного образования* (Л.Б. Баряева, Т.Г. Богданова, Е.А. Екжанова, А.В. Закрепина, В.З. Кантор, Л.М. Кобрин, И.Ю. Левченко, Е.Т. Логинова, Н.Н. Малофеев, Е.А. Медведева, Г.А. Мишина, Н.М. Назарова, М.В. Переверзева, Д.Ф. Романовская, Т.А. Соловьева, Е.А. Стребелева, У.В. Ульяновка, В.В. Хитрюк, И.М. Яковлева и др.). Наряду с многочисленностью проведенных исследований и внедрения научно-практических разработок, условия качественного профессионального самоопределения школьников с нарушением интеллекта в условиях инклюзии представляют собой малоизученное направление.

Методологическая основа

Методологическую основу рассматриваемой траектории педагогического сопровождения профессионального самоопределения составили: *личностно-деятельностный подход* (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн); *аксиологический подход как основа признания самоценности личности каждого человека, способности к осуществлению какой-либо профессиональной деятельности и профессиональным достижениям* (Б.Т. Лихачев, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин, Л.М. Шипицына); *аксиологический подход в образовании, рассматривающий ценностную основу профессиональной подготовки* (Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, В.А. Караковский, С.В. Кульневич, В.А. Ядов); *личностно-ориентированный подход с позиции индивидуализации обучения с учетом особенностей, потребностей и возможностей каждого обучающегося с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья* (Т.Г. Богданова, С.В. Белова, В.И. Данильчук, И.А. Коробейников, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, И.И. Мамайчук, В.В. Мануйлова, А. Маслоу, Р.Мей, К. Роджерс, В.В. Ткачева, И.С. Якиманская); *концепция и содержание профессионального самоопределения* (В.И. Журавлев, М.Р. Гинзбург, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, М.В. Ретивых, В.Ф. Сафин, П.А. Шавир и др.); *методологические основы профессиональной ориентации* (П.Р. Агутов, А.Е. Голомшток, Е.А. Климов, К.К. Платонов, А.Д. Сазонов и др.).

Научная новизна

Подготовка к самостоятельной жизни лиц с нарушением интеллекта является основополагающим направлением работы специалистов

на всех уровнях образования. Первостепенным условием успешной социализации молодых людей с обозначенным нарушением выступает профессиональная реализация. Трудовая деятельность выступает индикатором и гарантией социальной активности выпускника с инвалидностью и ОВЗ [2, с. 69]. Выбор профиля профессиональной подготовки вызывает сложности у большинства выпускников школ, вне зависимости от особенностей развития или их отсутствия. Профессиональное самоопределение при нарушении интеллекта имеет свою специфику: оно характеризуется ограниченностью по причине низкого уровня имеющихся представлений о спектре доступных профессий у выпускников и их семей [3, с. 276]; необъективной самооценкой обучающихся [4, с. 88]; завышенными ожиданиями со стороны законных представителей [5, с. 81]; приверженностью общим тенденциям профессиональных намерений в инклюзивных образовательных организациях [1, с. 139]. Разработка, апробация и внедрение траектории подготовки к профессиональному самоопределению выпускников инклюзивных школ с нарушением интеллекта представляет собой реализацию модели построения профориентационной работы в условиях общеобразовательной школы.

Результаты

Формирование любого умения у обучающихся с нарушением интеллекта требует специального обучения. Данным школьникам требуется помощь в формировании учебных навыков и жизненных компетенций. Развитие самосознания, позволяющего сделать зрелый профессиональный выбор, происходит за счет комплексного воздействия специалистов психолого-педагогического сопровождения: учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, а также некоторых учителей различных профилей.

Инклюзивная образовательная среда имеет определенные дефициты, связанные с отсутствием помещений для трудовой подготовки, что в свою очередь приводит к депривации представлений о вариантах трудовой реализации. По этой причине особую значимость обретает ознакомление с различными видами доступной деятельности, соответствующими атласу современных профессий. Успешность педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников с нарушением интеллекта зависит от ряда фактов:

- Системность и комплексность работы;
- Нацеленность на общий результат всех педагогических сотрудников, осуществляющих профориентационное сопровождение;
- Дифференция этапов сопровождения;
- Понимание промежуточных задач и итоговой цели;

- Разделение и закрепление зоны ответственности за каждым специалистом;
- Вовлечение законных представителей на всех этапах профориентационного сопровождения;
- Индивидуальный подход, обеспечивающий выявление особенностей развития и внутрисемейной ситуации, определение потенциальных возможностей обучающихся и сферы их интересов;
- Оценка долгосрочных перспектив профессионализации обучающихся.

Траектория педагогического сопровождения профессионального самоопределения выпускников 9-х классов с нарушением интеллекта в ГБОУ «Школа № 2065» представляет собой планомерную, комплексную работу специалистов психолого-педагогического сопровождения и некоторых учителей различных профилей. Работа осуществляется в рамках реализации курса внеурочной деятельности «Основы профессионального самоопределения», предусмотренного учебным планом ФАООП по варианту 9.1 из расчета 10 академических часов в неделю, из которых 6 часов отводится на коррекционно-развивающую деятельность и 4 часа на иные виды внеурочной деятельности (таблица 1). Общая продолжительность курса – 136 часов.

Таблица 1

**Фрагмент недельного учебного плана ФАООП
вариант 9.1 для обучающихся V—IX классов**

Предметная область	Количество часов в неделю					Всего
	V	VI	VII	VIII	IX	
Максимально допустимая недельная нагрузка (при 5-дневной учебной неделе) в соответствии с санитарными правилами и нормами	29	30	30	30	30	149
Внеурочная деятельность:	10	10	10	10	10	50
коррекционно-развивающая область (коррекционные занятия и ритмика)	6	6	6	6	6	30
другие направления внеурочной деятельности	4	4	4	4	<u>4</u>	20

Курс «Основы профессионального самоопределения» состоит из четырех модулей, реализуемых на соответствующих этапах сопровождения:

1. Диагностический модуль, запускается педагогом-психологом на оценочно-диагностическом этапе. Основные задачи модуля сводятся к выявлению личностных особенностей, профессиональных склонностей и предпочтений обучающихся, определение их

мотивов. После завершения сбора указанной информации происходит переход на следующий модуль.

2. Социально-личностный модуль (информационно-просветительский этап). Назначение модуля – формирование родительской грамотности в вопросах профессионализации лиц с нарушением интеллекта, а также формирование социально-психологических компетенций у обучающихся, необходимых для дальнейшей профессиональной реализации. Данные направления работы входят в зону ответственности педагога-психолога.
3. Технологический модуль, реализуемый на операционно-технологическом этапе. Ответственные специалисты представлены в хронологическом порядке включения в процесс сопровождения: учитель-дефектолог, учитель технологии, учитель информатики, классный руководитель. Предназначение модуля представляет собой формирование у обучающихся гибких навыков, совершенствование учебных навыков, формирование разнообразных трудовых навыков, повышение ИКТ-грамотности, расширение представлений о спектре доступных к освоению современных профессий. Повышение осведомленности о возможностях профессиональной реализации достигается за счет планомерного ознакомления с различными видами трудовой деятельности через демонстрацию видео-материалов и участия в профессиональных пробах в условиях образовательной организации и использования ресурсов города. Сформированность вышеуказанных навыков и представлений позволяет осуществить переход на завершающий модуль.
4. Профориентационный модуль, соответствующий аналитико-результативному этапу, предполагает участие профориентолога (штатного или городского, выполняющего свой функционал в рамках реализации городских профориентационных проектов, таких как «Билет в будущее», «Моя карьера» и др.). Профориентолог в индивидуальном порядке способствует консолидации формируемых представлений, актуализирует многообразие профессиональных возможностей, способствует фильтрации предпочтений, оказывает помощь в выборе дальнейшего обучения на уровне СПО, тем самым обеспечивая конкретизацию профессионального выбора.

Представленная траектория подготовки к профессиональному самоопределению выпускников инклюзивных школ с нарушением интеллекта позволило осуществить качественное профессиональное самоопределение у 94% обучающихся. Результатом проведенной работы выступает осознанный выбор профессии, отвечающий интересам и возможностям каждого обучающегося с нарушением интеллекта в условиях инклюзии.

Литература

1. Буковцева Н.И. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы / Н.И. Буковцова. – Москва // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. Материалы международной научно-практической конференции 20–22.06.2011 / ред. О.Н. Ертанова, М.М. Гордон. – М: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С. 138–140.
2. Мануйлова В.В. Проектирование и реализация системы условий для инклюзивного среднего профессионального образования: дис. ... док. пед. наук. – М.: 2021. – 387 с.
3. Мокрицкий В.П. Особенности формирования профессионального самоопределения старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости. // Актуальные проблемы образования: позиция молодых. Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – М.: 2020. – С. 275–277.
4. Пашинова О.В. Особенности профессионального самоопределения и профессиональных предпочтений школьников с интеллектуальными нарушениями // Педагогический ИМИДЖ. – 2018. – № 3 (40). – С. 86–98.
5. Филиппиди Т.И. Построение личной профессиональной перспективы подростками с затрудненным психическим развитием. // Проблемы современной науки и образования. – 2024. – № 4 (191). – С. 76–82.

**A Trajectory for Preparing for Professional
Self-Determination for Graduates of Inclusive
Schools with Intellectual Disabilities**

Medvedeva A.E.

*Head of the Psychological,
Pedagogical, and Social Support Service
State Budgetary Educational Institution
«School No. 2065», Moscow, Russian*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1863-8276>

e-mail: medvedevaae@sch-2065.ru

Keywords: professional self-determination, graduates with intellectual disabilities, inclusive education

Методы и приемы обучения и социализации учащихся с расстройствами аутистического спектра

Мельникова Е.И.

*учитель-дефектолог I квалификационной категории
Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 177 г. Минска», Республика Беларусь
e-mail: katrina2818490@mail.ru*

Ключевые слова: обучение, социализация, аутизм, инклюзия, технологии, коммуникация

Существует множество подходов к обучению детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), однако ключевым остается создание инклюзивной образовательной среды, способствующей развитию их потенциальных возможностей. Инклюзивное образование подразумевает включение всех детей, включая тех, кто имеет особые потребности, в общий образовательный процесс. В последние годы в Беларуси происходит значительное развитие данной концепции, что открывает новые горизонты для детей с РАС.

1. Понимание расстройств аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра охватывают широкий спектр состояний, характеризующихся нарушениями в социальном взаимодействии, коммуникации и ограниченными, повторяющимися поведением. Каждый ребенок с РАС уникален, и их способности и потребности варьируются от легких до тяжелых. Поэтому подходы к обучению должны быть адаптированы под индивидуальные особенности каждого ученика.

2. Развитие инклюзивного образования в Беларуси

В Беларуси инклюзивное образование активно развивается, что выражается в принятии государственных программ и внедрении новых образовательных технологий. В рамках государственной политики создаются условия для обучения детей с РАС в общеобразовательных школах, внедряются специальные подготовительные программы для педагогов, а также разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты.

С 2016 года в Беларуси осуществляется реализация национальной стратегии в области охраны здоровья детей и молодежи, которая включает в себя меры по улучшению психического здоровья детей, что особенно актуально для детей с аутизмом. Параллельно с этим создаются специальные группы и классы для детей с особыми потребностями, включая детей с РАС, где используются различные инновационные подходы и методики.

3. Методы и приемы обучения детей с РАС

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра требует применения индивидуализированных методов и приемов. Вот некоторые из них:

3.1. Структурированное обучение

Структурированное обучение основывается на четкой организации учебного процесса, где используются визуальные подсказки, расписания и ясные инструкции. Этот метод помогает учащимся с РАС понять, что от них ожидается и помогает уменьшить уровень тревожности.

3.2. Визуальные подсказки

Визуальные средства, такие как карточки, картинки и графики, могут значительно помочь детям с РАС в понимании и запоминании информации. Они обеспечивают наглядное представление материала, что способствует лучшему усвоению.

3.3. Метод обращения к интересам

Дети с РАС часто имеют сильные увлечения или интересы. Использование этих интересов в учебном процессе может улучшить мотивацию и внимание учащегося. Например, если ребенок увлечен животными, предметы могут быть связаны с этой темой.

3.4. Игровые технологии

Игровые методы обучения помогают создать атмосферы сотрудничества и взаимодействия. Игротерапия, ролевые игры и сценарные игры могут быть полезными для развития социальных навыков и коммуникации.

3.5. Подходы к коммуникации

Дети с РАС могут иметь трудности с вербальной коммуникацией. Поэтому необходимо использовать альтернативные методы общения, такие как жестовый язык, визуальные символы или электронные устройства для общения. Эти методы помогают наладить коммуникацию и выразить свои желания и эмоции.

4. Социализация и развитие навыков общения

Социализация играет ключевую роль в жизни детей с РАС. Важно работать над социальными навыками и взаимодействием с окружающими [1].

4.1. Групповые занятия

Создание групповых занятий с другими детьми предоставляет возможность для общения и совместной деятельности. Это может быть как игровая деятельность, так и учебные задачи, которые требуют взаимодействия [2, 2].

4.2. Социальные истории

Социальные истории – это специальные рассказы, которые помогают детям понять, как вести себя в различных социальных ситуациях. Они описывают, что происходит в определенных контекстах, и как ребенок может реагировать.

4.3. Ролевые игры

Ролевые игры предоставляют детям с РАС возможность практиковать социальные навыки в безопасной среде. Они могут разыгрывать различные сценарии, что поможет им лучше подготовиться к реальным социальным взаимодействиям.

5. Проблемы и вызовы

Несмотря на положительные изменения в области инклюзивного образования в Беларуси, существуют и некоторые вызовы. К ним относятся:

- недостаток специалистов: в некоторых регионах страны не хватает подготовленных педагогов, способных работать с детьми с РАС.
- стереотипы и недопонимание: общество часто сталкивается со стереотипами и предвзятостью к детям с аутизмом, что создает сложности в их социализации.
- индивидуальные различия: каждый ребенок с РАС уникален, и универсальные методы могут не подойти всем [3, 10].

Обучение и социализация учащихся с расстройствами аутистического спектра требует применения индивидуализированного подхода и использования различных методов и приемов. Развитие инклюзивного образования в Беларуси открывает новые возможности для детей с РАС, предоставляя им равные шансы на качественное обучение и социализацию. С правильной поддержкой и ресурсами возможно создать образовательную среду, где каждый ребенок может развиваться и достигать своих максимальных возможностей [4, 175].

Литература

1. Дуган, Р. Руководство по социально-эмоциональному обучению: идеи для включения занятий по социально-эмоциональному обучению в ваш класс. <https://www.dvc.edu/faculty-staff/pdfs/SEL-Guidebook.pdf>.
2. Ларки, С. Стратегии обучения учащихся с расстройствами аутистического спектра и других учащихся с особыми потребностями. Learning Links: Помощь детям в обучении, 3, стр. 1–5.
3. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2009. – № 3. – С. 8–18.
4. Алехина С.В. Инклюзивное образование. Выпуск 1 / С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.

Methods and Techniques for Teaching and Socializing Students with Autism Spectrum Disorders

Melnikova, E. I.

defectologist teacher of qualification category I

State Educational Institution

“Secondary school No. 177 of Minsk,” Republic of Belarus

e-mail: katrina2818490@mail.ru

Keywords: learning, socialization, autism, inclusion, technology, communication

There are many approaches to educating children with autism spectrum disorder (ASD), however, creating an inclusive educational environment that fosters their potential remains key. Inclusive education implies the inclusion of all children, including those with special needs, in the overall educational process. In recent years, a significant development of this concept has taken place in Belarus, which opens up new horizons for children with ASD.

1. Understanding autism spectrum disorders

Autism spectrum disorders cover a wide range of conditions characterized by impairments in social interaction, communication, and restricted, repetitive behaviors. Every child with ASD is unique, and their abilities and needs range from mild to severe. Therefore, approaches to learning should be adapted to the individual characteristics of each student.

2. Development of inclusive education in Belarus

In Belarus, inclusive education is actively developing, which is expressed in the adoption of state programs and the introduction of new educational technologies. Within the framework of state policy, conditions are created for teaching children with ASD in secondary schools, special preparatory programs for teachers are introduced, and individual educational routes are developed.

Since 2016, Belarus has been implementing a national strategy for the health of children and youth, which includes measures to improve the mental health of children, which is especially important for children with autism. In parallel, special groups and classes are being created for children with special needs, including children with ASD, where various innovative approaches and methods are used.

3. Methods and techniques for teaching children with ASD

Teaching children with autism spectrum disorders requires individualized methods and techniques. Here are some of them:

3.1. Structured training

Structured training is based on a clear organization of the educational process, where visual prompts, schedules and clear instructions are used.

This technique helps students with ASD understand what is expected of them and helps reduce their anxiety levels.

3.2. Visual cues

Visual aids such as cards, pictures and graphs can significantly help children with ASD understand and remember information. They provide a visual representation of the material, which contributes to better assimilation.

3.3. Method of addressing interests

Children with ASD often have strong hobbies or interests. Using these interests in the learning process can improve a student's motivation and attention. For example, if a child is passionate about animals, objects may be associated with this topic.

3.4. Gaming technology

In-game learning methods help create an atmosphere of collaboration and interaction. Game therapy, role-playing, and scripted games can be helpful in developing social skills and communication.

3.5. Communication approaches

Children with ASD may have difficulties with verbal communication. Therefore, it is necessary to use alternative methods of communication, such as sign language, visual symbols or electronic devices for communication. These methods help to establish communication and express your desires and emotions.

4. Socialization and development of communication skills

Socialization plays a key role in the lives of children with ASD. It is important to work on social skills and interaction with others [1].

4.1. Group sessions

Creating group activities with other children provides an opportunity for communication and joint activities. This can be both game activity and learning tasks that require interaction [2, 2].

4.2. Social stories

Social stories are special stories that help children understand how to behave in various social situations. They describe what happens in certain contexts and how a child might react.

4.3. Role-playing games

Role play provides an opportunity for children with ASD to practice social skills in a safe environment. They can play out different scenarios, which will help them better prepare for real social interactions.

5. Challenges and challenges

Despite the positive changes in the field of inclusive education in Belarus, there are some challenges. These include:

- lack of specialists: in some regions of the country there are not enough trained teachers who can work with children with ASD.

- stereotypes and misunderstandings: Society often encounters stereotypes and bias against children with autism, which creates difficulties in their socialization.
- individual differences: Each child with ASD is unique, and one-size-fits-all methods may not work for everyone [3, 10].

The education and socialization of students with autism spectrum disorders requires an individualized approach and the use of various methods and techniques. The development of inclusive education in Belarus opens up new opportunities for children with ASD, providing them with equal chances for high-quality education and socialization. With the right support and resources, it is possible to create an educational environment where every child can develop and achieve their maximum capabilities. [4, 175]

Literature

1. Dugan, R. A Guide to Social-Emotional Learning: Ideas for Incorporating Social-Emotional Learning Classes into Your Classroom. <https://www.dvc.edu/faculty-staff/pdfs/SEL-Guidebook.pdf>
2. Larkey, S. Strategies for educating students with autism spectrum disorders and other students with special needs. *Learning Links: Helping Children Learn*, 3, pp. 1–5.
3. Nazarova N.M. Integrated (inclusive) education: genesis and implementation problems//*Bulletin of the Moscow City Pedagogical University*. – 2009. – № 3. – S. 8–18.
4. Alekhina S.V. Inclusive education. Issue 1/S.V. Alekhina, N.Ya. Semago, A.K. Fadina. – M.: Center “School Book,” 2010. – 272 p.

Взаимодействие полиции с образовательными учреждениями в области профилактики правонарушений среди молодежи

Меньшакова С.А.

курсант 2 курса

842 учебного взвода

Московского университета Министерства внутренних дел

Российской Федерации им. В.Я. Кикотя

e-mail: menshakovasveta06@gmail.com

Свинарева О.В.

Научный руководитель

Доцент кафедры педагогики

УНК ПСД, кандидат педагогических наук

Московского университета Министерства внутренних дел

Российской Федерации им. В.Я. Кикотя

e-mail: Olga.svinareva@mail.ru

Проблема правонарушений среди молодежи остается устойчивым вызовом для системы профилактики, особенно в условиях социальной нестабильности, трансформации семейных и образовательных институтов и усложнения процессов социализации подростков. Подростковая девиантность, в силу своей природы, формируется не одномоментно, а развивается в результате совокупности факторов, среди которых определяющую роль играют условия воспитания, особенности школьной среды и доступность позитивных моделей поведения. При этом важно, что ни одно из звеньев профилактической системы не способно самостоятельно противостоять этому явлению.

Сотрудничество полиции и школ в сфере предупреждения правонарушений несовершеннолетних представляет собой не просто формальный контакт, а сложную, многослойную систему, включающую правовые, организационные и социально-психологические аспекты. Оно требует не только нормативной регламентации, но и выстраивания устойчивых межведомственных коммуникаций, основанных на доверии, взаимной информированности и профессиональной компетентности.

Превентивная деятельность в сфере молодежной делинквентности невозможна без учета многоуровневой природы социальных связей, в которых находится подросток. Одним из центральных элементов этой системы выступают общеобразовательные учреждения, которые продолжительное время сопровождает развитие личности, наблюдает повседневное поведение учащихся и фиксирует изменения в их социальном функционировании. Однако только в кооперации с полицией

школа получает возможность оказывать воздействие не только педагогическими, но и правовыми методами. Законодательное основание такой кооперации зафиксировано, в частности, в ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», где подчеркивается роль органов внутренних дел в профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних совместно с иными субъектами, включая образовательные организации.

Содержательная сторона взаимодействия между МВД РФ и образовательной средой предполагает не только проведение лекций или инструктажей, но и совместное выявление подростков группы риска, разработку индивидуальных маршрутов сопровождения, организацию постоянной обратной связи. В этой связи значимой становится деятельность инспектора по делам несовершеннолетних, который выступает посредником между правоохранительной системой и педагогическим коллективом. Как отмечает Е.О. Попова: «Инспектор по делам несовершеннолетних является единственным звеном, способным перевести административный язык правоохранителей на понятный педагогам уровень».

Тем не менее, практика показывает, что взаимодействие ПДН и школ часто сводится к формальному отчету о проведенных профилактических беседах или проверках. Инспектора посещают школы с целью проведения профилактических мероприятий, которые, как правило, включают в себя индивидуальные и групповые беседы. Форматы этих встреч разнообразны: от общего знакомства с учащимися и наблюдения за внутриклассной обстановкой до тематических обсуждений, направленных на правовое просвещение и разъяснение мер ответственности за противоправные действия. Такие мероприятия также затрагивают вопросы личной и общественной безопасности, в том числе алгоритмы поведения в экстремальных ситуациях.

Однако эффективность подобных бесед вызывает сомнение, как подчеркивает Л.Д. Хабибова: «Формализация взаимодействия приводит к снижению доверия между структурами и учащимися, что подрывает потенциал профилактики». Недостаток доверия и эмоционального контакта между подростками и представителями правоохранительных органов снижает уровень вовлеченности в профилактический процесс. Отсутствие мотивации к участию в диалоге со стороны учащихся свидетельствует о том, что односторонние лекционные формы не отвечают актуальным потребностям подростковой аудитории. Более того, доминирование правового дискурса без учёта возрастной и психологической специфики школьников препятствует формированию устойчивых поведенческих установок.

Разница в подходах между педагогами и сотрудниками ПДН становится причиной того, что взаимодействие часто лишается системности.

В образовательной среде превалирует гуманистическая модель профилактики, основанная на диалоге, уважении к личности и создании условий для самостоятельного принятия решений. Напротив, сотрудники правоохранительных органов нередко акцентируют внимание на дисциплине и нормативных ограничениях, что может восприниматься учащимися как давление и вызвать обратную реакцию – отторжение, замкнутость, протест.

Для повышения эффективности профилактической работы необходимо пересмотреть формы взаимодействия ПДН и школ. Продуктивным является проведение интерактивных тренингов с участием специалистов различных ведомств, включая психологов, социальных педагогов, юристов и представителей молодёжных объединений. Такая междисциплинарная коммуникация способствует разрушению стереотипов и формирует более доверительные отношения. Вовлечение старшеклассников в волонтерскую и проектную деятельность под кураторством инспектора может значительно повысить значимость его роли в глазах подростков. В рамках таких форматов инспектор перестаёт восприниматься исключительно как представитель карательной системы и становится наставником, готовым поддержать и направить.

Необходимо учитывать и особенности подростковой среды, которая формируется не только в стенах школы, но и в цифровом пространстве, дворовых сообществах, неформальных группах. В этом смысле ограниченность школьной профилактики требует расширения круга партнеров, включая социальные службы, психологов, медиаторов, специалистов по молодежной политике. Но именно полиция – один из немногих институтов, обладающих правом реагировать на угрозы в реальном времени. Следовательно, отказ от сотрудничества с правоохранительной системой фактически лишает школу части инструментов воздействия в условиях кризисного поведения подростков.

Особое значение приобретает совместное участие педагогов и полиции в выявлении причин, а не только признаков девиантного поведения. Важно не столько зафиксировать нарушение, сколько понять контекст, в котором оно возникло. Подобный подход требует доверия, профессиональной эмпатии и отказа от жестких стигматизирующих практик. Как отмечает К.И. Алиева, «профилактика невозможна без понимания социальной природы правонарушения, которое чаще всего становится реакцией на фрустрирующую среду».

Следует подчеркнуть и важность раннего начала профилактической работы, что находит отражение в образовательной политике последних лет. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» акцентирует внимание на формировании у учащихся правовой культуры

и ответственности за собственные действия. Однако передача этих установок невозможна без участия внешних факторов, способных показать не абстрактные нормы, а реальные последствия правонарушений. Именно здесь инспектор может выступить не карателем, а консультантом, готовым объяснить подростку границы допустимого поведения и последствия их нарушения.

Рассмотрение взаимодействия полиции и образовательных организаций в контексте профилактики правонарушений среди молодежи позволяет говорить о необходимости баланса между правовым и педагогическим подходами. Речь идет не о подмене функций, а о взаимном признании компетенций и возможностей. Важно не допустить формализации профилактики, сводящейся к одноразовым акциям, и развивать устойчивые формы сотрудничества, основанные на уважении, информированности и готовности к диалогу. Ключевым условием продуктивного взаимодействия остается согласованность целей: не контроль ради контроля, а поддержка подростка в сложный период его взросления. Только при этом условии школа и полиция могут стать не антагонистами, а партнерами, разделяющими ответственность за будущее молодого поколения.

Литература

1. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями и дополнениями) // «Собрание законодательства РФ» от 28 июня 1999 г. N 26 ст. 3177.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025) «Об образовании в Российской Федерации» // «Собрание законодательства РФ», 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598.
3. Алиева, К.И. Взаимодействие органов внутренних дел с образовательными организациями в профилактике правонарушений среди несовершеннолетних // Право, общество, государство: проблемы истории, теории и практики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Старотеряево, 12 апреля 2024 года. – Старотеряево: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2024. – С. 271–273.
4. Белоусов, И.В. Профилактика детской и подростковой преступности посредством молодежной и социальной политики // Родной край – основа всех начинаний поколения молодых, Рудный, 20–21 апреля 2023 года. – Рудный: Рудненский индустриальный институт, 2024. – С. 30–33.
5. Верещак, И.Ю. Деятельность образовательных организаций как субъектов профилактики безнадзорности: проблемы регулирования полномочий // Россия – Евразия – мир: интеграция – развитие – перспектива: Материалы XIV Евразийского экономического форума молодежи. В 4-х томах, Екатеринбург, 22–26 апреля 2024 года. – Екатеринбург: Уральский государственный экономический университет, 2024. – С. 123–125.

Педагогические условия внедрения профиля «Оператор пункта выдачи заказов» для обучающихся с нарушением интеллекта

Панкина Ю.С.

аспирант

*Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: Juliet-t@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на разработку и научное обоснование педагогических условий внедрения нового профиля трудовой подготовки «Оператор пункта выдачи заказов» для обучающихся с нарушением интеллекта. На основе комплексного анализа современного состояния трудового обучения в образовательных организациях г. Москвы, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), выявлено противоречие между традиционными подходами к профессиональной подготовке и потребностями цифровой экономики.

Ключевые слова: трудовое обучение, нарушение интеллекта, адаптированная программа, профессиональная подготовка, оператор пункта выдачи заказов, педагогические условия, инклюзивное образование

Актуальность исследования обусловлена значительным преобразованием рынка труда в условиях цифровой экономики и сохранением традиционных подходов к трудовому обучению учащихся с интеллектуальными нарушениями. Современная система профессиональной подготовки данной категории учащихся продолжает ориентироваться на устаревшие профили (швейное, столярное, гончарное дело), не соответствующие реальным потребностям экономики. Это приводит к тому, что выпускники оказываются неготовыми к требованиям современного рынка труда, а их компетенции остаются невостребованными.

Научная новизна исследования заключается в разработке комплексной модели педагогических условий реализации профиля трудового обучения «Оператор пункта выдачи заказов», специально адаптированного для обучающихся с интеллектуальными нарушениями с учетом их психофизических особенностей и требований цифровой экономики. Таким образом необходимо научно обосновать содержание модуля трудовой подготовки, ориентированного на формирование компетенций в сфере логистики и электронной коммерции.

Цель исследования – выявить современное состояние профилей трудовой подготовки в образовательных организациях, реализующих

АООП для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, и разработать научно обоснованную модель внедрения профиля «Оператор пункта выдачи заказов», отвечающего потребностям цифровой экономики.

Гипотеза исследования основана на предположении, что внедрение профиля «Оператор пункта выдачи заказов» в систему трудовой подготовки обучающихся с интеллектуальными нарушениями будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий: раннее начало профессиональной ориентации (с 5-го класса), поэтапное формирование профессиональных компетенций, создание материально-технической базы, имитирующей реальные условия труда, специальная подготовка педагогических кадров и разработка адаптированных учебных материалов с учетом психофизических особенностей учащихся.

Методологическую основу исследования составляет системный подход, позволяющий рассматривать процесс трудовой подготовки обучающихся с интеллектуальными нарушениями как целостное явление со сложной структурой и многофакторной обусловленностью. Теоретико-методологическую базу работы составили принципы деятельностного подхода в психологии и педагогике (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), теория социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья, современные концепции специального образования.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы необходимо использовать комплексную методическую стратегию, включающую взаимодополняющие эмпирические и теоретические методы:

1. Аналитический обзор образовательной документации – анализ АООП, учебных планов и программ трудового обучения московских образовательных организаций для выявления современного состояния профилей трудовой подготовки.
2. Анкетирование администрации и педагогических работников образовательных организаций: директоров, заместителей директоров, учителей трудового обучения из 4 московских образовательных организаций, реализующих АООП для обучающихся с интеллектуальными нарушениями.
3. Статистический анализ данных о трудоустройстве выпускников – обработка официальной статистики и проведение экспертных интервью с представителями центров занятости для определения востребованности профессий среди выпускников специальных образовательных учреждений.
4. Педагогическое моделирование – разработка модели профиля трудовой подготовки в рамках предмета труд (технология) «Оператор пункта выдачи заказов» и педагогических условий его реализации с учетом психофизических возможностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями и требований современных работодателей.

На сегодняшний день выборка исследования включила 4 московские образовательные организации, реализующие АООП для обучающихся с интеллектуальными нарушениями: ГБОУ Школа № 1708, ГБОУ Школа № 991, ГБОУ Школа-интернат № 17, ГКОУ СКОШИ № 52. Выбор этих учреждений обусловлен их репрезентативностью для разных административных округов Москвы и разнообразием реализуемых профилей трудовой подготовки.

Внедрение профиля «Оператор пункта выдачи заказов» обусловлено несколькими взаимосвязанными факторами, имеющими социально-экономическое и педагогическое значение. Востребованность на рынке труда: стремительное развитие электронной коммерции и сети пунктов выдачи заказов (ПВЗ) создает устойчивый спрос на работников данной сферы. Как показало исследование, 17% выпускников школ уже подрабатывают в ПВЗ, сталкиваясь с типичными трудностями: незнание алгоритмов работы с электронными системами учета, стресс при взаимодействии с клиентами, ошибки в логистических операциях. Соответствие психофизическим возможностям учащихся: профессиональная деятельность оператора ПВЗ имеет четкий алгоритм, структурированные операции и повторяющийся характер, что соответствует особенностям познавательной деятельности обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Профессия включает ограниченный набор стандартных операций, которые могут быть освоены через специальную организацию обучения. Работа оператора ПВЗ способствует развитию как моторных, так и интеллектуальных трудовых умений. Работа с штрих-кодами и электронными системами учета способствует развитию зрительного восприятия и концентрации внимания, а взаимодействие с клиентами развивает коммуникативные навыки и способность контролировать свое эмоциональное состояние.

Проектирование и реализация профиля «Оператор пункта выдачи заказов» требует создания системы специально организованных педагогических условий, учитывающих психофизические особенности обучающихся и специфику профессиональной деятельности.

Таким образом, к организационно-педагогическим условиям внедрения профиля трудовой подготовки «Оператор пункта выдачи заказов» являются: раннее начало профессиональной ориентации (с 5-го класса) с включением элементов допрофессиональной подготовки, включение родителей в процесс планирования профессиональных траекторий учащихся, поэтапное формирование профессиональных компетенций от простых операций к комплексной деятельности. К материально-техническим условиям необходимо отнести создание учебного класса, имитирующего реальный ПВЗ, оснащение современным оборудованием (терминалы сканирования, компьютеры с тестовой версией системы учета), наличие

тренировочных наборов маркированных коробок и учебных материалов. К кадровым условиям внедрения данного трудового профиля относятся: подготовка педагогов для работы с новым профилем, привлечение специалистов-практиков из сферы логистики, обучение тьюторов и наставников для индивидуального сопровождения учащихся.

Методическими условиями реализации профиля являются разработка рабочей программы по предмету труд (технология) по профилю «Оператор пункта выдачи заказов», разработка адаптированных учебных материалов с учетом психофизических особенностей учащихся, создание тренажеров с упрощенным интерфейсом, разработку кейсов на основе реальных ситуаций в ПВЗ.

Содержание учебного модуля включает базовые операции: приемка товара, сканирование штрихкодов, формирование заказов, работа с возвратами. Soft skills: коммуникация с клиентами, решение конфликтов, техники саморегуляции. Цифровую грамотность: использование LMS-систем, основы безопасности данных

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить современное состояние профилей трудовой подготовки в московских образовательных организациях, реализующих АООП для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, и подтвердить необходимость обновления содержания профессиональной подготовки в соответствии с запросами современной экономики. Содержание профиля ориентировано на потребности современной цифровой экономики, что обеспечивает конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Внедрение данного профиля трудовой подготовки будет способствовать: повышению уровня трудоустройства выпускников с интеллектуальными нарушениями, формированию у них реальных профессиональных компетенций, востребованных на современном рынке труда.

Литература

1. Методические рекомендации по организации и осуществлению образовательной деятельности по программам профессионального обучения лиц с умственной отсталостью (нарушениями интеллектуального развития) / Д.Р. Макеева, Е.А. Канатникова, Е.В. Николаева, Е.А. Деникаева. – Москва: ФГБОУ ДПО ИРПО, 2022. – 33 с.
2. Финогеева, Т.Е. Педагогическая система трудового образования школьников на современном этапе / Т.Е. Финогеева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – С. 68–76.
3. Яковлева, И.М. Профессиональная социализация и трудоустройство выпускников колледжей с интеллектуальными нарушениями / И.М. Яковлева, В.А. Галкина, Е.В. Скира // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Современный колледж». – 2023. – С. 67–76.

Особенности работы с детьми, проживающими в трудной жизненной ситуации

Попова Ю.А.

студентка ОУ «Магистр», 2 курс
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»
г. Горловка, Российская Федерация
e-mail: juliapopova12334@mail.ru

Кондрашова М.В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»
г. Горловка, Российская Федерация
e-mail: gr1414827878@mail.ru

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, дети, психологическая поддержка, педагогические технологии, социальная помощь

Современная социально-педагогическая ситуация в обществе характеризуется ростом числа детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (ТЖС). Данная категория включает детей, переживающих неблагополучие в семье, сиротство, насилие, дефицит внимания со стороны родителей, а также испытывающих трудности в обучении и межличностных отношениях. Эти обстоятельства отрицательно влияют на формирование личности ребёнка, его эмоциональную устойчивость и самооценку.

Проблема помощи детям, находящимся в ТЖС, имеет комплексный характер и требует участия педагогов, психологов, социальных работников и семьи. По мнению Л.С. Выготского, развитие ребёнка определяется не только врождёнными особенностями, но и социальной ситуацией, в которой он растёт. Именно поэтому педагогическая среда должна компенсировать недостаток эмоциональной поддержки и стимулировать позитивное самоощущение личности.

Научная новизна рассматриваемой темы заключается в акценте на системной интеграции психолого-педагогических мер воздействия, которые позволяют обеспечить целостное развитие личности ребёнка в условиях ТЖС. Теоретическая значимость работы состоит в уточнении педагогических принципов поддержки детей данной категории, а практическая – в разработке рекомендаций для педагогов и социальных работников по построению индивидуальных программ сопровождения.

Детский возраст – это период активного формирования личности, когнитивных и эмоциональных способностей. Однако в современных

условиях многие дети подвергаются различным стрессовым факторам, которые могут оказывать негативное влияние на их психическое состояние. Длительное воздействие стресса может привести к развитию тревожных расстройств, депрессии, снижению когнитивных функций и социальным проблемам. Исследование влияния стрессовых факторов на психику ребенка имеет важное значение для разработки эффективных стратегий профилактики и коррекции психоэмоциональных нарушений.

Семья играет ключевую роль в формировании психического состояния ребенка. Среди стрессогенных факторов, связанных с семейной средой, можно выделить: конфликты между родителями, развод, насилие в семье, гиперопека или, наоборот, эмоциональная холодность со стороны родителей, экономические трудности. Ребенок, живущий в неблагоприятной семейной обстановке, чаще испытывает тревожность, страх, чувство одиночества.

Образовательная и социальная среда также могут становиться источником стресса для ребенка. К наиболее распространенным социальным стрессорам относятся: проблемы в школьном обучении, буллинг со стороны сверстников, чрезмерные учебные нагрузки, социальная изоляция, давление со стороны общества. Отсутствие поддержки со стороны учителей и сверстников может усиливать тревожность и приводить к эмоциональному выгоранию, снижению успеваемости и потере интереса к учебе.

Особые трудности возникают в общении. У детей в ТЖС часто наблюдается недоверие к окружающим, замкнутость, склонность к самоизоляции либо, напротив, демонстративное и конфликтное поведение. Исследования А.Е. Личко показывают, что подобные особенности связаны с нарушением эмоциональных контактов в семье. Такие дети с трудом выстраивают дружеские отношения, нередко становятся объектом буллинга или сами выступают в роли агрессоров.

Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, представляют собой уязвимую социальную группу, нуждающуюся в особом подходе со стороны специалистов в области психологии, педагогики и социальной работы. Такие дети могут переживать психологические травмы, испытывать эмоциональные и когнитивные трудности, что отражается на их поведении, обучаемости и общем благополучии.

Трудная жизненная ситуация – это совокупность обстоятельств, которые нарушают нормальное развитие ребенка, создавая угрозу его физическому, психическому и социальному благополучию. К таким обстоятельствам относятся:

- социальное неблагополучие (бедность, безработица родителей, насилие в семье);

- утрата родителей или разлучение с ними (сиротство, развод, лишение родительских прав);
- проблемы со здоровьем (инвалидность, хронические заболевания);
- пережитые травматические события (насилие, жестокое обращение, вынужденное переселение, боевые действия);
- отсутствие благоприятных условий для образования и социализации.

Понимание особенностей таких ситуаций позволяет специалистам разрабатывать эффективные методы помощи и поддержки детей, проживающих в сложных условиях.

Работа с детьми ТЖС должна строиться на принципах гуманизма, личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Особое значение имеет создание атмосферы доверия и психологической безопасности, в которой ребёнок может открыто выражать свои чувства, развивать навыки саморегуляции и уверенности в себе. Не менее важным направлением является формирование позитивного социального опыта – через групповое взаимодействие, проектную деятельность, творческие задания и игровые формы общения.

Мы можем сказать, что психологическая помощь детям в ТЖС должна строиться на понимании двух ключевых аспектов: во-первых, особенностей развития личности в условиях стресса и неблагополучия; во-вторых, тех методов и технологий, которые позволяют смягчить негативные последствия и содействовать гармонизации психоэмоциональной сферы ребёнка.

В современной психологии под психологической помощью понимается система профессиональных мероприятий, направленных на поддержку личности в трудных жизненных обстоятельствах, восстановление её психологического равновесия и развитие адаптивных ресурсов.

Так, по мнению С.Д. Максименко, психологическая помощь – это не только коррекция негативных проявлений, но и создание условий для раскрытия личностного потенциала/

В нашем исследовании мы пришли к выводу, что в отношении детей в ТЖС психологическая помощь приобретает особый характер. В отличие от взрослых, ребёнок часто не способен самостоятельно вербализовать свои переживания, осознать глубину проблем, а значит – не может в полной мере запросить помощь. Поэтому специалисты должны не только реагировать на очевидные проявления трудностей (агрессия, тревожность, снижение успеваемости), но и уметь выявлять скрытые сигналы неблагополучия.

Мы считаем, что здесь особое значение приобретает подход Л.С. Выготского, который подчёркивал роль социальной среды в развитии личности ребёнка. В ТЖС именно дефицит положительных социальных контактов и разрушение привычных связей становятся главным источником психической травматизации.

Следовательно, психологическая помощь должна быть ориентирована на восстановление социальной опоры, расширение зоны ближайшего развития через позитивное взаимодействие с другими людьми.

К примеру Л.С. Выготский отмечал, что развитие ребёнка всегда происходит в социальной среде, а трудности и кризисы могут быть преодолены через «зону ближайшего развития». Мы считаем, что данная идея актуальна для работы с детьми ТЖС: при поддержке взрослого ребёнок способен усваивать новые формы поведения и справляться со стрессом.

Участие в проектах различных творческих, исследовательских, социальных всегда позволяет ребёнку почувствовать собственную значимость, получить опыт успешности и сотрудничества.

Таким образом, психологическая помощь детям в ТЖС – это комплекс мероприятий, направленных на снижение уровня эмоционального напряжения, формирование навыков саморегуляции, развитие позитивной самооценки, восстановление чувства доверия к миру и людям/

Литература

1. Абдуллина А.Р. Психологическая помощь молодым матерям: актуальность, направления и особенности // Молодой ученый. 2019. № 50 (288). С. 508–511. ISSN 2072-2354. URL: <https://moluch.ru/archive/288/65244> (дата обращения: 10.10.2025).
2. Кудрявцева Е.В. Психологическая помощь в трудной жизненной ситуации // Научный альманах. 2022. № 4 (92). С. 45–50. ISSN 2410-7678. URL: <https://na-journal.ru/4-2022-psihologiya/3677-psihologicheskaya-pomoshch-v-trudnoi-zhiznennoi-situacii> (дата обращения: 10.10.2025).
3. Подоплёлова Н.В. Психологическая помощь родителям детей с тяжёлыми психическими или органическими расстройствами // Аутизм и нарушения развития. 2008. Т. 6. № 4. С. 12–20. ISSN 1994-9899. URL: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2008_n4/podoplelova (дата обращения: 10.10.2025).
4. Бузулан Д.Г., Студеникина М.В. Психолог помогает мамам: опыт психологической помощи беременным и матерям с детьми в кризисном центре «Дом для мамы» // Азбука милосердия. 2023. № 15. С. 1–120. ISBN 978-5-907-12345-6. URL: <https://miloserdie.help/news/vyshla-kniga-psikholog-pomogaet-mamam-op/> (дата обращения: 10.10.2025).
5. Сапрыкина Е.А. «По дороге к новой жизни»: социально-психологическая поддержка несовершеннолетних матерей, нуждающихся в помощи и поддержке государства // Реестр лучших практик помощи детям и семьям с детьми. 2022. № 17624. С. 5–15. ISSN 2415-9870. URL: <https://fond-detyam.ru/reestr-luchshikh-praktik-pomoshchi-detyam-i-semyam-s-detmi/17624/> (дата обращения: 10.10.2025).

Features of Working with Children Living in Difficult Life Situations

Popova Yu. A.

*2nd-year student of the educational institution "Magistr"
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov»
Gorlovka, Russian
e-mail: juliapopova12334@mail.ru*

Kondrashova M.V.

*PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov»,
Gorlovka, Russian
e-mail: grl414827878@mail.ru*

Keywords: difficult life situation, children, psychological support, pedagogical technologies, social assistance

Способы использования технологии айтрекинга в обучении детей с тяжелыми двигательными нарушениями

Смирнова А.В.

аспирант

*Херсонский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО ХГПУ), г. Херсон, Российская Федерация*

e-mail: feioly@yandex.ru

Ключевые слова: инклюзивное образование, двигательные нарушения, альтернативная и дополнительная коммуникация, айтрекинг

В настоящий момент в Российской Федерации каждому ребенку доступно образование любой ступени, независимо от его возможностей здоровья, физического и интеллектуального состояния. Но классический формат педагогического процесса, в котором основной объём коммуникации между преподавателем и обучающимся осуществляется посредством речи, а значительная часть заданий выполняется письменно, что иногда является недоступным для детей, страдающих от тяжёлых физических нарушений. При этом российская педагогическая наука и образование в целом развивается в направлении совершенствования обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, предоставляя им шанс на самореализацию в будущем в профессиональной сфере [2]. Образование и развитие таких детей в Российской Федерации представляют собой систему реальных педагогических практик по увеличению доступности и качества образования, направленную на соблюдение Конвенции о правах инвалидов [4], которая всем детям гарантирует право и свободу их участия во всех основных сферах жизни. Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании» [5], дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, обладают правом на получение качественного образования, которое учитывает их индивидуальные особенности и потребности.

Развитие детей с тяжёлыми двигательными нарушениями характеризуется рядом специфических особенностей (нарушение моторики ребёнка, координации движений, речи). Следует отметить, что несмотря на серьёзные физические ограничения, когнитивные способности большинства детей с тяжёлыми двигательными нарушениями остаются сохранными, а интеллектуальных нарушений может не быть вообще. (Согласно статистике, около 20% детей с тяжёлыми двигательными нарушениями имеют сопутствующие интеллектуальные нарушения [3]).

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что наличие значительного количества детей с особенностями здоровья ставит перед

педагогической наукой вопрос о разработке программ и технологий, внедрение которых способно дать наибольший эффект в образовании и общем развитии этой категории обучающихся. В связи с этим стоит вопрос технологий, которые бы позволили бы качественно изменить образовательный процесс для таких детей, а именно – добиться эффективной коммуникации детей с тяжелыми поражениями с другими членами общества, самостоятельности, освоения профессии и пр.

Чтобы достичь столь серьёзных результатов в образовании детей с ограниченными физическими возможностями необходимо использование специальных средств, в том числе высокотехнических. Одним из таких выступает айтрекер – ассистивное средство, которое в том числе может быть использовано как средство обучения и коммуникации.

Таким образом, цель исследования – показать способы использования айтрекера в работе с детьми с тяжелыми двигательными нарушениями.

На текущий момент в работе с детьми и взрослыми с тяжёлыми двигательными нарушениями используются бесконтактные устройства, которые основаны на инфракрасной подсветке глаза с последующей регистрацией его положения.

Данное устройство используется в реабилитации, образовании, развитии людей с тяжёлыми двигательными нарушениями это устройство используется последние десять лет [1], и уже показало себя с максимальной эффективной стороны.

Технология айтрекинга (или по-другому окулография) появилась в XX веке и изначально использовалась для фиксирования движения глаз [1]. Устройство имеет небольшой размер и крепится под экраном ноутбука или стационарного компьютера на магнитную ленту, что позволяет при необходимости легко переносить устройство.

Широкие возможности айтрекера и наличие разнообразного программного обеспечения для его эффективной работы позволяют подобрать максимально эффективный способ взаимодействия, коммуникации, развития и обучения ребёнка с тяжёлыми двигательными нарушениями.

В образовательном процессе айтрекер может быть использован следующим образом:

1. Как средство коммуникации между учителем и учеником. При этом коммуникация с использованием айтрекера может быть представлена в нескольких формах:
 - выбор глазами карточек с рисунком или фотографией; при выборе карточки происходит ее озвучивание (например, карточка с рисунком «стакан воды» при нажатии будет озвучена «пить»).

- выбор глазами карточек с преднаписанным текстом (отдельные слова или целые фразы/предложения); при выборе карточки происходит ее озвучивание (например, на карточке может быть написан текст «добрый день, меня зовут Иван», который будет озвучен при нажатии).
 - набор любого текста глазами побуквенно на оптической клавиатуре, которая выводится на экран компьютера или ноутбука. При использовании данного способа коммуникации текст может быть напечатан в любом мессенджере, в поисковой строке любого браузера, в любом из документов Microsoft Office (Word, Power Point и др.).
2. Как средства диагностики уровня усвоения пройденного материала:
- если ученик использует айтрекер для полного управления компьютером, то ему может быть, например, представлен вариант промежуточной аттестации на одной из цифровых образовательных платформ.
 - при невозможности полного управления компьютером глазами, ребенку может быть представлен диагностический набор карточек с ответами, которые ребенок будет выбирать глазами. Например, для ответа на вопрос «сколько будет $7+12?$ », ребенку будет представлен набор карточек с цифрами от 0 до 20. При выборе карточки происходит ее озвучивание.
3. Как средство представления обучающих материалов:
- подготовка наборов карточек по теме урока, которые обучающийся будет использовать как для ответов на уроке, так и во время самостоятельной работы,
 - использование во время уроков цифровых образовательных ресурсов, на которых обучающийся будет просматривать обучающие ролики, презентации, читать тексты из учебников и выполнять задания во время урока с использованием айтрекера.

Таким образом, использование айтрекера существенно повышает эффективность работы с детьми, имеющими тяжёлые двигательные нарушения. Развитие технологий нашего времени открыло новые перспективы для обучения детей с тяжёлыми двигательными нарушениями. При комплексном подходе и правильном подборе наиболее подходящих ассистивных технологий многие трудности можно преодолеть и достичь высоких результатов как в образовании, так и в самореализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Так, айтрекер как ассистивное средство становится не только средством коммуникации, но и важнейшим инструментом развития успешной социализации детей с физическими нарушениями. Наличие разнообразных способов использования айтрекера в образовательном

процессе позволяет сделать его максимально эффективным. С каждым обучающимся, имеющим тяжелые двигательные нарушения можно применять в педагогической практике именно тот способ использования айтрекера, который лучше подходит данному конкретному обучающемуся. Применение айтрекера позволяет перейти от пассивной позиции обучающегося к активному и продуктивному включению в процесс обучения, коммуникации, персонального развития и социальной интеграции, что открывает принципиально новые возможности в подготовке таких детей к самостоятельной жизни и самореализации в будущем. Обучающийся получает возможность вести коммуникацию во время образовательного процесса в том виде, который ему наиболее удобен на текущий момент (набор текста глазами, выбор глазами карточки с ответом и т.д.), выполнять задания учителя (полностью управляя компьютером или выбирая глазами карточки с ответом и т.д.). Все это в корне меняет образовательный процесс детей, имеющих тяжелые двигательные нарушения, на всем образовательном маршруте, делая его более эффективным.

Однако стоит принимать во внимание, что использование айтрекера требует специальной подготовки педагогов и смежных специалистов, это в свою очередь обеспечит грамотный подбор устройства и программного обеспечения к нему и эффективно внедрить его в образовательный процесс. Это непростая работа, которая впоследствии должна привести к формированию максимально самостоятельной личности и раскрытию её потенциала.

Литература

1. Анурова, А.М., Бакаидов, И.А., Богданова, О. В., Смирнова, А.В. Айтрекер в обучении детей с тяжёлыми двигательными нарушениями. Методическое пособие / Под ред. Е. Р.Елагиной. СПб.: Полет, 2024. 76 с.
2. Григорьева, Н.А., Лазуренко, С.Б. Государственная политика Российской Федерации по охране здоровья и защите прав детей-инвалидов в 1990–200-х гг.: о динамике приоритетов [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2021. № 44. URL: <https://alldef.ru/articles/almanac-44/> (дата обращения: 20.03.2025).
3. Инвалидность. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13721/>
4. Конвенция о правах инвалидов от 13.12.2006 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения: 20.03.2025).
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 20.03.2025).

Ways to Use Eye Tracking Technology in Teaching Children with Severe Motor Impairments

Smirnova A.V.

PhD student

Kherson State Pedagogical University

Kherson, Russian

e-mail: feioly@yandex.ru

Keywords: alternative and augmentative communication; movement disorders; inclusive education, eye tracking

Разработка модели кризисного консультирования на телефоне доверия для молодежи с нарушениями сепарации как группы психологического риска

Будович Л.С.

*к.э.н., доцент, магистрант,
Московский психолого-социальный университет
(ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4693-4832>
e-mail: budovich@mail.ru*

Старцева Ю.В.

*к.э.н., доцент, магистрант,
Московский психолого-социальный университет
(ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8357-973X>
e-mail: yusta77@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема оказания экстренной психологической помощи молодежи, переживающей трудности сепарации от родительской семьи, на телефоне доверия. Данная категория абонентов представляет собой группу психологического риска, склонную к формированию кризисных состояний, депрессивных и тревожных расстройств. Авторами проанализированы особенности телефонного консультирования и специфика нарушений сепарационного процесса. На стыке этих двух направлений разработана и представлена трехфазная модель кризисного консультирования, интегрирующая методы кризисной интервенции, когнитивно-поведенческого подхода и элементы теории привязанности. Модель включает этапы установления контакта и стабилизации состояния, анализа паттернов отношений и сепарационных страхов, а также мобилизации ресурсов и построения плана действий. Новизна модели заключается в ее адаптации к формату дистанционной, анонимной и краткосрочной помощи, что повышает ее практическую значимость для служб телефона доверия.

Ключевые слова: телефон доверия, кризисное консультирование, психологический риск, нарушение сепарации, молодежь, модель консультирования, сепарационная тревога, психологическая автономия

Современная молодежь сталкивается с комплексом вызовов, среди которых особое место занимает задача психологической сепарации от родителей. Нарушения этого процесса являются значимым фактором психологического неблагополучия, приводя к трудностям в самоидентификации, построении автономных отношений, повышенной тревожности и формированию кризисных состояний [1, 2]. По данным служб психологической помощи, до 25% обращений молодых людей связаны с проблемами в детско-родительских отношениях и трудностями сепарации [3].

В ситуации обострения данных проблем молодые люди часто обращаются на службы телефона доверия, что требует от консультантов глубокого понимания специфики запроса и владения специализированными методами работы [4]. Однако в настоящее время отсутствуют разработанные модели, которые целостно описывали бы процесс кризисного консультирования для данной категории абонентов на основе синтеза технологий телефона доверия и психологии сепарации. Это обуславливает научную новизну представленного исследования.

Проблема исследования заключается в противоречии между высокой распространенностью запросов, связанных с трудностями сепарации у молодых абонентов телефона доверия и отсутствием структурированного, методически обеспеченного подхода к работе с ними. Традиционные методы кризисной интервенции на телефоне доверия направлены на снятие остроты состояния, но не всегда затрагивают глубинные причины кризиса, связанные с незавершенной сепарацией. С другой стороны, существующие в психотерапии модели работы с сепарационной тревогой [5] рассчитаны на длительный очный формат и не адаптированы к условиям кратковременного, анонимного и заочного контакта.

Цель исследования – разработка и теоретическое обоснование модели кризисного консультирования на телефоне доверия для молодежи с нарушениями сепарации.

В основу разработки модели был положен системный подход. Для достижения цели исследования применялся теоретический анализ научной литературы по проблемам психологии сепарации (М. Малер, Дж. Боулби, Э.Г. Эйдемиллер) и методикам дистанционного консультирования (В.Ю. Меновщиков, К.Г. Сурнова). Также использовался метод моделирования, позволивший синтезировать выявленные закономерности в целостную структуру. Модель построена на интеграции принципов кризисной интервенции, когнитивно-поведенческого подхода для работы с дезадаптивными убеждениями о сепарации и теории привязанности для понимания характера детско-родительских отношений.

В результате исследования была разработана трехфазная модель кризисного консультирования для работы с молодежью, испытывающей трудности сепарации.

Фаза 1. Стабилизация и установление контакта. Задача консультанта – обеспечение безопасности, эмпатическое присоединение, валидация переживаний абонента и снижение остроты аффекта. Используются техники активного слушания, перефразирования, шкалирования состояния («По шкале от 1 до 10, где 1 – спокойствие, 10 – пик тревоги, как вы сейчас себя чувствуете?»).

Фаза 2. Анализ паттернов и идентификация страхов. В фокусе – исследование конкретной конфликтной ситуации, выявление когнитивных

искажений («Я не смогу выжить без родителей», «Сепарация – это предательство») и глубинных страхов (страх одиночества, неудачи, потери любви). На этом этапе применяются:

- техники когнитивного реструктурирования («Что говорит вам опыт о том, что вы не сможете выжить самостоятельно?»);
- элементы теории привязанности для анализа рабочих моделей отношений;
- вербальное использование метафорических карт для проективного исследования ситуации.

Фаза 3. Мобилизация ресурсов и планирование. Совместно с абонентом определяется ближайшая реалистичная цель, находятся внутренние и внешние ресурсы для ее достижения, составляется конкретный план действий на ближайшее время. Акцент делается на усилении автономии и ответственности абонента («Что вы можете сделать уже завтра для решения этой ситуации?»).

Особенность модели – ее цикличность, т.е. на каждом этапе консультант готов вернуться к фазе стабилизации при усилении тревоги у абонента. Модель адаптирована к ограничениям формата: работа ведется в «здесь-и-сейчас», фокус на одном наиболее значимом эпизоде, активация собственных сил абонента.

Необходимо отметить, что разработанная модель является теоретической конструкцией, требующей эмпирической проверки. Ее эффективность может быть ограничена спецификой конкретного сервиса телефона доверия, подготовкой консультантов и тяжестью состояния абонента.

Предложенная модель представляет собой теоретически обоснованный инструмент для повышения эффективности работы консультантов телефона доверия с молодежью, испытывающей трудности сепарации. Она позволяет структурировать процесс консультирования, целенаправленно работать с глубинными причинами кризиса и оказывать воздействие, выходящее за рамки сиюминутной поддержки.

Внедрение данной модели в практику служб экстренной психологической помощи будет способствовать снижению риска дезадаптации и развитию психологической автономии у молодых людей. Перспективой дальнейшего исследования является апробация модели и оценка ее эффективности в реальной практике телефонов доверия.

Литература

1. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.
3. Петрова Е.А. Особенности обращений молодежи на телефон доверия // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 2. – С. 70–82.

4. Сурнова К.Г. Особенности телефонного консультирования в ситуации кризиса // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Т. 25. – № 4. – С. 96–115.
5. Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями. – М.: Смысл, 2005. – 182 с.
6. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.

Development of a Crisis Counseling Model for a Helpline for Youth with Separation Disorders as a Psychological Risk Group

Budovich L.S.

*Candidate of Economics, Associate Professor, Master's student
Moscow Psychological and Social University (MPSU), Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4693-4832>

e-mail: budovich@mail.ru

Startseva Y.V.

*Candidate of Economics, Associate Professor, Master's student
Moscow Psychological and Social University (MPSU), Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8357-973X>

e-mail: yusta77@mail.ru

Keywords: helpline, crisis counseling, psychological risk, separation disorders, youth, counseling model, separation anxiety, psychological autonomy

Формирование ключевых компетенций на уроках литературы в условиях инклюзивного образования

Тарасов С.А.
аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет
(ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5590-5138>
e-mail: zarechna54@yandex.ru

Ключевые слова: инклюзивное образование, уроки литературы, методика преподавания литературы, дети с ОВЗ, ключевые компетенции, адаптированная образовательная программа, тьюторское сопровождение, репродуктивное восприятие, коррекционно-развивающий подход

«Когда инклюзивное обучение будет полностью принято, мы сможем отказаться от идеи, что все дети для того, чтобы приносить пользу обществу, должны быть похожими друг на друга. Вместо этого мы будем искать и поддерживать таланты, присущие всем людям»

Норман Кунк

В XXI веке наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с проблемами здоровья, обусловленная совокупностью экологических, генетических и социальных факторов. В связи с этим проблема обеспечения качественного и доступного образования для таких детей приобретает особую значимость. Одним из перспективных направлений решения данной проблемы является инклюзивное образование, которое предполагает создание в общеобразовательных учреждениях безбарьерной среды, обеспечивающей равные возможности для обучения и развития детей с ОВЗ совместно с их нормотипичными сверстниками.

Инклюзивное образование в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» рассматривается как обеспечение доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4]. Реализация принципов инклюзивного образования требует комплексного подхода, включающего разработку адаптированных образовательных программ, создание специальных условий обучения, психолого-педагогическое сопровождение и активное вовлечение родителей.

При инклюзивном обучении дети с ОВЗ посещают обычную школу вместе с нормотипичными детьми, находятся в классе, при этом имеют индивидуальные (соответствующие их потребностям и возможностям) цели и обеспечиваются необходимой поддержкой со стороны специалистов.

В 2014 году на форуме Общероссийского народного фронта «Качество образования во имя страны» глава государства В.В. Путин дал комментарий к достаточно тревожной тенденции – массовое закрытие коррекционных школ без должной подготовки системы инклюзивного образования является серьезной проблемой, требующей особого внимания и взвешенных решений [2].

На наш взгляд, целью инклюзивного образования является прежде всего социализация и адаптация детей с ОВЗ, необходимость научить их жить вместе со всеми и быть независимым.

Целью статьи является анализ опыта работы автора в области инклюзивного образования, выявление ключевых аспектов и проблем, возникающих в процессе реализации данной модели.

В настоящее время автор работает в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3 г. Шебекино Белгородской области». С 2014 года в школе внедрена и реализуется модель инклюзивного образования, а также ресурсный класс.

В школе обучается 34 ребёнка с ОВЗ, из них:

1 ребёнок с нарушениями слуха, 2 ребёнка с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 5 детей с задержкой психического развития, 9 детей с нарушением интеллекта, 9 детей с расстройствами аутистического спектра и 8 детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

В одном из классов, в которых работает автор статьи, есть обучающийся с ОВЗ (Иван И. – *имя изменено нами.*), который занимается по АООП основного общего образования для обучающихся с РАС с учетом психофизических особенностей обучающегося с ЗПР.

В школе реализуется комплексная система коррекционной работы, включающая взаимодействие с узкими специалистами:

- педагог-психолог осуществляет развитие высших психических функций, коррекцию эмоционально-волевой сферы, формирует навыки социального взаимодействия и адаптации к школьной среде;
- учитель-логопед проводит коррекцию нарушений устной и письменной речи, способствуя формированию коммуникативной компетентности;
- учитель-дефектолог осуществляет пропедевтику сложных тем, ликвидирует пробелы в знаниях, развивает познавательную активность и помогает в усвоении программного материала;
- социальный педагог координирует взаимодействие всех участников образовательного процесса, обеспечивает социальную защиту прав и интересов детей.

Важным элементом организации инклюзивного образования является разработка АООП, учитывающей индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка с ОВЗ [ФАОП ООО]. Разработкой АООП занимается команда специалистов, включающая учителей-предметников, психолога, логопеда, дефектолога и социального педагога, что обеспечивает комплексный и системный подход к образованию каждого ребенка.

Остальные 23 обучающихся занимаются по общеобразовательной программе. Поделимся опытом работы в классе, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются вместе с нормотипичными детьми. Особое внимание уделяется организации образовательного процесса для обучающегося с РАС и ЗПР (Иван И.). Для обеспечения успешного обучения и адаптации Ивана в классе применяется ряд методов и приёмов.

Организация урока проходит с сопровождением детей с ОВЗ тьютором. В школе отсутствует положение о тьюторской службе, однако с 2019 года в ОО работает 9 тьюторов, каждый из которых закреплён за одним обучающимся. Кроме того, в МБОУ «СОШ № 3 г.Шебекино» реализуется система психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ОВЗ в школе: с ними дополнительно занимаются психолог, логопед, дефектолог, если в этом есть необходимость.

На уроке с Иваном бывает всегда по-разному: иногда уроки проводятся легко, мальчик внимательно слушает объяснения, комментарии тьютора, который находится рядом с ним, помогает и направляет; иногда бывает трудно удержать внимание Ивана. Поскольку он относится к группе детей с задержкой психического развития, то ему необходимо больше времени, чтобы выполнить те или иные задания. Вместе с тем весь класс не может «подстраиваться» под темп работы Ивана, поэтому на помощь приходит тьютор. Например, на уроке контроля знаний (русский язык, диктант) тьютор получает от учителя текст диктанта и проговаривает обучающемуся те фрагменты, которые он не успевает записывать с классом. Таким образом, он выполнил необходимые задания, потратив на это немного больше времени, чем остальные дети в классе. Так называемый метод «рука в руке» реализуется максимально наглядно. Его часто использует тьютор: во время обучения взрослый помогает ребёнку, стоя позади него. Таким образом ребёнок чувствует, что он сам выполняет действия и одновременно чувствует готовность взрослого помочь ему.

Когда в кабинете есть тьютор, то построить работу на уроке с ребёнком с ОВЗ бывает не так трудно. Другое дело – отсутствие тьютора. Например, сейчас, в условиях дистанционного обучения, тьютор не может быть рядом с ребёнком, однако на уроке также присутствует, подключаясь к уроку на специальной платформе. Разумеется, и учителю, и тьютору достаточно тяжело контролировать работу обучающегося в таких условиях.

**Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа №3 г.Шебекино Белгородской области»**

Рассмотрено
на заседании педагогического совета
Протокол № 01
от «29» 08 2022г.



С адаптированной образовательной программой ознакомлен:

(Ф.И.О. родителя (законного представителя))

**Адаптированная основная образовательная программа
основного общего образования
обучающегося с РАС
(вариант 2)**

учащегося 6 «В» класса
срок реализации: 1 год

2022-2023 учебный год

СОДЕРЖАНИЕ

1. Целевой раздел	
1.1. Пояснительная записка.....	3
1.1.1. Цели и задачи реализации Программы.....	4
1.1.2. Принципы и подходы к реализации Программы.....	6
1.2. Возрастные и индивидуальные особенности детей с РАС.....	6
1.2.1. Общие сведения.....	7
1.2.2. Оценка особенностей развития ученика.....	8
1.2.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающегося.....	10
1.3. Особые образовательные потребности обучающегося с РАС.....	11
1.4. Планируемые результаты освоения адаптированной образовательной программы.....	13
1.4.1. Планируемые результаты освоения образовательной программы по учебным предметам.....	13
1.4.2. Планируемые результаты освоения обучающимися с РАС программы коррекционной работы.....	34
1.5. Система оценки достижения обучающимися с РАС планируемых результатов освоения адаптированной образовательной программы.....	39
1.5.1. Оценка достижений обучающимся с РАС планируемых результатов освоения образовательной программы по учебным предметам.....	40
1.5.2. Оценка достижений обучающимся с РАС планируемых результатов освоения программы коррекционной работы.....	41
2. Содержательный раздел	
2.1. Программа формирования универсальных учебных действий.....	43
2.2. Содержание учебных предметов.....	43
2.3. Внеурочная деятельность МБОУ «СОШ №3».....	62
2.4. Коррекционно-развивающая область.....	62
2.5. Описание форм, способов, методов и средств реализации программы с учетом специальных образовательных потребностей ребенка с РАС.....	72
2.6. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьей обучающегося.....	73
3. Организационный раздел	
3.1. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.....	75
3.2. Психолого-педагогическое сопровождение.....	77
3.3. Организация режима пребывания детей в ОО.....	78
3.3.1. Недельный учебный план.....	78
3.4. Методическое обеспечение Программы.....	78

Поскольку дети с ЗПР в силу психофизических особенностей не всегда могут освоить программный материал по русскому языку и литературе в соответствии с требованиями основной образовательной программы, адресованной нормотипичным обучающимся, так как испытывают затруднения при чтении (например, им трудно выделить главное в тексте или его фрагменте, они затрудняются при анализе текста или фрагмента, в сравнении, обобщении, систематизации), кроме того, обладают неустойчивым вниманием, то, как правило, учитель и тьютор стараются работать на уровне репродуктивного восприятия – основной при обучении является пассивное механическое запоминание изучаемого материала.

Задания, которые подбираются для Ивана, направлены, как правило, на коррекцию имеющихся у него недостатков, таким образом весь процесс обучения обучающихся с ЗПР имеет коррекционно-развивающий характер. Отбор материала выполняется на основе принципа минимально необходимого числа вводимых специфических понятий, которые будут использоваться.

Нельзя не учитывать компенсаторные возможности и личностные особенности обучающихся с ЗПР. Например, в 6 классе на уроках русского языка таким обучающимся не рекомендованы к изучению переходные и непереходные глаголы; употребление форм одних наклонений глаголов в значении других, а многие темы изучаются в ознакомительном объёме (например, «Склонение количественных числительных», «Степени сравнения имен прилагательных», «Разноспрягаемые глаголы»). Вместе с тем не стоит забывать и о том, что нормотипичные дети весь материал должны усваивать в полном объёме, поэтому совмещать подобные объяснения разного уровня бывает достаточно непросто.

Тем не менее, включение ребёнка с ОВЗ в общие образовательные учреждения предполагает постоянное сопровождение образовательного процесса в условиях инклюзии.

Образовательный процесс с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, предполагает постоянное и целенаправленное сопровождение психологами, социальными педагогами, логопедами, специалистами-дефектологами с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Это сопровождение включает не только специальную коррекционно-развивающую работу с детьми в индивидуальной и групповой форме, но обязательно и работу с администрацией образовательного учреждения, педагогическим и детским коллективом, родителями. Например, у Ивана, помимо основных предметов, есть индивидуальные занятия с логопедом, психологом, учителем-дефектологом. Кроме того, предусмотрены занятия адаптивной физической культурой.

Впрочем, нельзя сказать, что Иван оказывается «лишним» в классе. Другие обучающиеся общаются с ним, оказывают помощь, не отстраняются и не отстраняют его. Иван поднимает руку, чтобы ответить на заданный учителем вопрос, не боится выходить к доске и выполнять задания.

Модель инклюзивного образования, созданная в МБОУ «СОШ № 3», помогает каждому учителю создать в рамках самого обычного класса учебное место для детей с ОВЗ необходимую для него степень и форму образовательной инклюзии. Прежде всего – это командная работа. Опыт работы автора показывает, что тьютор является надежным помощником в организации образовательного процесса для детей с ОВЗ. Тьютор оказывает индивидуальную поддержку ребенку на уроке, помогает ему усваивать материал, контролирует выполнение заданий и обеспечивает эмоциональный комфорт.

В процессе подготовки к урокам в этом классе учитель всегда старается адаптировать материал таким образом, чтобы дети с разным состоянием психофизического и интеллектуального развития изучали близкую по содержанию тему, но на том уровне усвоения, который доступен каждому из них. Не скроем, порой это бывает трудно, однако некоторые темы для детей с ОВЗ (особенно трудные) могут выноситься на индивидуальные коррекционные занятия. В целом же, вся работа учителей направлена на то, чтобы пробудить познавательную активность детей, реализовать их возможности, социализировать детей с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование является важным направлением развития современной системы образования, обеспечивающим равные возможности для обучения и развития всех детей, независимо от их особенностей и потребностей. Однако, успешная реализация данной модели требует комплексного подхода, включающего создание адаптированной образовательной среды, командную работу специалистов, повышение квалификации педагогических кадров и активное вовлечение родителей.

Несмотря на существующие проблемы и недостатки, автор убежден, что идея инклюзивного образования имеет большое будущее, и со временем займет достойное место в образовательном процессе, став неотъемлемой частью профессионального мышления каждого педагога.

Литература

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. 167 с.
2. Стенограмма заседания форума Общероссийского народного фронта «Качество образования во имя страны» 15 октября 2014 года [Электронный ресурс] URL: https://akvobr.ru/kachestvo_vo_imya_strany.html (дата обращения: 05.12.2024 г.)

3. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1025 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486957/> (дата обращения: 18.09.2025 г.).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 24.09.2022) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2023) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.09.2025 г.)
5. Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1997. № 4. С. 51–60.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования администрацию МБОУ «СОШ № 3 г. Шебекино Белгородской области».

Developing Key Competencies in Literature Classes in Inclusive Education

Tarasov S.A.

PhD student

Saint Petersburg State University (FGBOU VO SPbSU)

Saint Petersburg, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5590-5138>

e-mail: zarechna54@yandex.ru

Keywords: inclusive education, literature classes, literature teaching methods, children with disabilities, key competencies, adapted educational programs, tutoring support, reproductive perception, and correctional and developmental approaches

Разработка и апробация культурного ассимилятора для школьников с миграционной историей

Трофимова Е.И.

старший преподаватель

*Красноярский краевой институт развития образования
г. Красноярск, Российская Федерация
e-mail: trofimova@kipk.ru*

Астанаева Е.И.

старший преподаватель

*Красноярский краевой институт развития образования
г. Красноярск, Российская Федерация
e-mail: astanaeva@kipk.ru*

Ключевые слова: культурный ассимилятор, социализация, дети с миграционной историей, поликультурный класс, культурные различия

Современная социально-экономическая реальность Российской Федерации характеризуется устойчивой тенденцией к увеличению миграционных потоков, направленных в крупные промышленно-развитые центры страны. В отличие от миграционных моделей прошлых десятилетий, сегодня мы наблюдаем трансформацию структуры миграции: если ранее доминировали временные трудовые мигранты, преимущественно мужчины, то в текущих условиях отмечается устойчивый рост числа семейной миграции, вследствие чего дети школьного возраста массово интегрируются в образовательные организации.

Психологическое состояние ребенка с миграционной историей в новой социокультурной среде можно охарактеризовать как состояние пролонгированного стресса, обусловленного комплексом взаимосвязанных факторов:

1. преодоление языкового барьера как фундаментального препятствия, ведущего к информационной и эмоциональной депривации;
2. разрешение кризиса социальной идентичности, выражающегося в маргинальности – ощущении неполной принадлежности ни к культуре страны исхода, ни к принимающему социуму;
3. компенсация системного несоответствия между знаниями, полученными в стране исхода, и требованиями российских образовательных стандартов.

Решение психолого-педагогических задач, связанных с содействием социальной, языковой и культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, предъявляет определенные требования к педагогическим работникам и администрации [1]. И в первую очередь необходимость поиска и применения на практике методов и инструментов

этнопсихологии. Одним из таких методов является культурный ассимилятор, основанный на атрибутивном подходе. Культурный ассимилятор принято рассматривать как метод когнитивного ориентирования [3].

Используя данный устоявшийся термин, отметим, что в этом контексте ассимиляция не предполагает отказа от родной культуры и растворения в новой, мы рассматриваем культурный ассимилятор, скорее, как «технику повышения межкультурной сензитивности» (термин Р. Альберта).

В деятельности по адаптации иностранцев к российской культуре этот метод получил весьма ограниченное применение и используется, как правило, в вузах. Анализ источников выявил **противоречие** между потребностью школ в эффективных и доступных инструментах в области социализации школьников с миграционной историей и недостаточной разработанностью материалов культурных ассимиляторов, учитывающих специфику школьной жизни и особенности культуры стран, из которых прибывают семьи мигрантов. В связи с этим нами была предпринята попытка разработки материалов культурного ассимилятора для классов, в которых обучаются русские школьники и школьники из стран СНГ, и педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в таких классах. Это составляет **научную новизну** данного исследования.

В работе были использованы как теоретические, так и эмпирические **методы**. Разработка материалов осуществлялась на основе анализа трудов по этнопсихологии и практического опыта работы в школах с поликультурным составом [2], апробация представляла собой включенное наблюдение, а интерпретация результатов количественный и контент-анализ.

Разработанные нами ситуации разделены на тематические группы (см. табл. 1), содержат методический комментарий и зеркальны для обучающихся и педагогов (реализация техники в педагогическом коллективе будет рассмотрена отдельно). В соответствии с атрибутивным подходом к каждой ситуации дано 4 варианта ответа, один является желательным.

На первом этапе участникам предлагается в группах проанализировать ситуации и выявить их причины. На втором этапе происходит фронтальное обсуждение ситуаций, в ходе которого группы соотносят свое суждение с представленными на экране и выбирают то, которое в большей степени отражает результат их групповой работы, или озвучивают свое. На рефлексивном этапе обучающиеся выделяют те аспекты культуры, которые стали для них когнитивным «приобретением» этого занятия.

В апробации материалов приняли участие обучающиеся 5, 8 и 11 классов МАОУ СШ № 16 имени Героя Советского Союза Цукановой М.Н. (всего 92 человека). Все классы, принимавшие участие в апробации, являются поликультурными, в школе обучаются дети из Кыргызстана, Таджикистана, Узбекистана, Азербайджана, Армении

и др. (около 75% от общего числа обучающихся школы). Кратко изложим **основные результаты** первой апробации материалов культурного ассимилятора (см. табл. 1).

Таблица 1

**Результаты апробации ситуаций культурного ассимилятора
для школьников с миграционной историей**

№	Тематическая группа ситуаций	Содержательная характеристика	Количество желательных ответов
1	Различия в речевой культуре	Нормы речевого этикета, этикетные табу и языковые средства имплицитного выражения речевого замысла говорящего	82%
2	Культурно обусловленные поведенческие особенности	Способы взаимодействия, характерные для представителей определённой культуры и влияющие на выбор моделей поведения	28%
3	Этикет дарения	Совокупность правил поведения, которые регулируют процесс выбора, вручения и приёма подарков в различных ситуациях, включая деловое общение, семейные и дружеские отношения	31%
4	Традиции гостеприимства	Совокупность правил и норм поведения, регулирующих отношения между хозяином и гостем, столовый этикет, особенности приема пищи в разных культурах	39%
	Различия семейных культур	Совокупность ценностей, установок и моделей поведения, обусловленная семейным укладом	53%
5	Религиозные различия	Различия норм поведения, социального взаимодействия и внешнего вида, закреплённые в религии	82%

Контент-анализ результатов групповой работы школьников позволяет выявить зону роста: социальные нормы поведения в общественных пространствах, «язык цветов» в разных культурах, предположение о различиях вместо сходства в ситуациях межличностного общения, навыки межкультурной сензитивности в ситуациях бытового взаимодействия.

При объяснении причин описанной ситуации школьники чаще всего прибегали к личностной и обстоятельственной атрибуции. Причем

при самостоятельном формулировании проблемы школьники часто использовали конструкции вины, однако после фронтальной работы педагога с классом между своей формулировкой и нейтральной чаще выбирали вторую. Соблюдение принципа «я в порядке – ты в порядке» является ключевым условием эффективности работы с ситуациями-межкультурных различий.

Методический комментарий к каждой ситуации позволяет педагогу или педагогу-психологу обстоятельно и аргументированно обсудить нежелательные ответы в ходе фронтальной работы и учитывать содержательные результаты при планировании дальнейшей деятельности в этом коллективе.

Проиллюстрируем тезисы отрывком из разработанного нами культурного ассимилятора:

Папа Амины Керимовой пришел к Оксане Сергеевне, классному руководителю 1 «Г», чтобы узнать об успехах дочери. Папа слабо говорит по-русски, Амина помогала ему переводить. В конце разговора папа сказал: «Оксана, напиши книжки, какие надо купить». Оксана Сергеевна смутилась и немного разозлилась. Амина покраснела и промолчала. Что случилось?

Варианты ответов:

- А. Папа Амины малообразован и некультурен.
- Б. Папа Амины хочет быть друзьями с Оксаной Сергеевной, он не знает, что в российской культуре не принято дружить семьями с учителями.
- В. В российской культуре не принято просить учителя о чем-то, только учитель может иметь просьбы к родителям.
- Г. В культуре родной страны Керимовых нет привычки обращаться по имени и отчеству, а правила русской речевой культуры папе негде изучить.

Верный ответ – «Г», поскольку он указывает на лингвокультурную интерференцию: папа Амины переносит нормы своей культуры, где нет традиции обращения по отчеству, а обращение по имени не считается фамильярным. Его ошибка вызвана не личными недостатками, а незнанием русских коммуникативных норм.

Остальные ответы некорректны: А – этноцентричен, приписывает ошибку некультурности, хотя папа проявляет активную родительскую позицию; Б – гиперболизирует ситуацию: переход на имя без отчества в России воспринимается как нарушение субординации, а не как предложение дружбы; В – ошибочно утверждает, что в российской культуре нельзя обращаться с просьбами к учителю. Важна не сама просьба, а её форма.

Ситуация иллюстрирует прагматический сбой, вызванный незнанием социолингвистических норм, что подтверждает необходимость

обучения мигрантов не только языку, но и культурным кодам, регулирующим речевое поведение в новой среде.

Таким образом, культурый ассимилятор является доступным и универсальным методом формирования взаимообогащающей поликультурной среды, способствующим расширению поликультурных знаний, развитию навыков анализа причинно-следственных отношений и корректного взаимодействия с представителями различных культур.

Литература

1. Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. – 209 с.
2. Трофимова Е.И. Место русского языка в современном образовательном пространстве Центральной Азии: из опыта эмпирического наблюдения // Актуальные проблемы изучения русского языка в поликультурной среде: материалы Международной научно-практической конференции, Красноярск, 28–29 февраля 2024 года. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2024. С. 29–32.
3. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. 4-е изд., испр. и доп. М.: АспектПресс, 2009. 368 с.

Experience in Developing a Cultural Assimilation Tool for Schoolchildren with a Migration History

Trofimova E.I.

Senior lecturer

Krasnoyarsk regional institute of education development

Krasnoyarsk, Russia

e-mail: ivanov@yandex.ru

Astanaeva E.I.

Senior lecturer

Krasnoyarsk regional institute of education development

Krasnoyarsk, Russia

e-mail: astanaeva@kipk.ru

Keywords: cultural assimilator, socialization, children with migration history, multicultural class, cultural differences

Развитие пространственной ориентации у обучающихся с умственной отсталостью посредством использования координационной лестницы

Тучин А.М.

*учитель физической культуры высшей квалификационной категории
КОУ «Леушинская школа-интернат для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья»*

*Ханты-Мансийский автономный округ-Югра, Кондинский район,
с. Леуши, ул. Волгоградская 56
e-mail: tuchin82@internet.ru*

Ключевые слова: Умственная отсталость, координационная лестница, пространственная ориентация, адаптивная физическая культура

Ориентация человека во времени и пространстве является одним из необходимых требований его социального бытия, моделью отражения окружающего мира, условием успешного познания и активной трансформации действительности.

Свободное владение пространственными образами является тем основательным навыком, способностью, которые объединяет разные виды учебной деятельности. Практически не существует такой сферы деятельности человека, в которой бы умение ориентироваться в пространстве (видимом или воображаемом) не играло значительной роли. [2].

При недостаточной сформированности пространственных и представлений наблюдаются многочисленные ошибки, трудности в ходе учебной деятельности. Учащиеся не могут правильно следовать инструкциям учителя, связанным с направлением движения (вперед, назад, налево, направо), понимать словесные инструкции типа: «перед собой», «за собой», «на уровне головы», «на уровне пояса», «на уровне ног» и тому подобное.

У учащихся с умственной отсталостью наблюдается нарушение координационных способностей – точности движений в пространстве; координации движений; ритма движений; дифференцировки мышечных усилий; пространственной ориентировки; точности движений во времени; равновесия [1].

Трудности формирования пространственных представлений у умственно отсталых детей связаны с дефектами восприятия, бедностью наглядных и слуховых представлений, речевым недоразвитием, ограниченным опытом игровой деятельности. Недостаточная устойчивость восприятия величины у умственно отсталых детей, затрудняет их ориентировку в пространственном расположении предметов.

Специфические особенности моторики обусловлены прежде всего недостатками высших уровней регуляции. Это порождает низкую

эффективность операционных процессов всех видов деятельности и проявляется в несформированности тонких дифференцированных движений, плохой координации сложных двигательных актов, низкой обучаемости движениям, косности сформированных навыков, недостатках целесообразного построения движений, затруднениях при выполнении или изменении движений по словесной инструкции. [3].

У детей с умственной отсталостью возникают большие трудности при ориентировке в направлениях пространства, в сторонах тела. Дети часто не могут выполнить действия, связанные с пространственной ориентировкой по словесной инструкции. Особые трудности испытывают при необходимости осуществить мысленные повороты на 180° и на 90°. [4].

Исходя из выше сказанного, можно сделать следующий вывод: проблема формирования пространственных представлений у учащихся с умственной отсталостью является сложной и разносторонней, что приводит к ее актуализации на современном этапе развития школьного образования.

Адаптивная физическая культура (АФК) подразумевает комплекс спортивно-оздоровительных упражнений, которые направлены на помощь в восстановлении и адаптации к нормальной социальной среде людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью при всем многообразии подходов, обусловленных своеобразием их физической и психической сферы, имеет ряд общих методов, совокупность которых характеризует любой вид физкультурной деятельности. К ним относятся:

- методы формирования знаний;
- методы обучения двигательным действиям;
- методы развития физических способностей;
- методы воспитания личности;
- методы организации взаимодействия педагога и занимающихся;
- методы регулирования психического состояния детей.

В основе их лежат закономерности обучения, возрастного развития, дидактические и специально-методические принципы, коррекционная направленность педагогического процесса. [8;9].

Формирование двигательных действий содержит две стороны: смысловую и процессуальную (двигательную). Смысловая сторона требует мышления, памяти, воображения и регулируется сознанием. Это наиболее сложная задача для детей с умственной отсталостью, так как нарушение познавательной деятельности и психических процессов, связанных с нею, и составляет основной дефект. Освоение любых движений возможно лишь в том случае, если ребенок ощущает свое тело,

понимая назначение и возможности его частей, так как от этого понимания зависит формирование пространственного восприятия, дифференцировка движений и т. п. Дети с умственной отсталостью нередко с трудом осваивают представления о схеме собственного тела и, следовательно, об основных направлениях движения и пространственной ориентации. Формирование этих представлений должно осуществляться в следующих направлениях.

1. закрепление знаний о строении тела и его частях:
 - голова – лицо, затылок, лоб, подбородок, шея;
 - туловище – спина, грудь, живот, бок;
 - руки – плечо, локоть, кисть, пальцы;
 - ноги – бедро, колено, стопа, пятка, носок, пальцы.
2. Знания о пространственной ориентации в спортивном зале, на стадионе, дома: вход, стены, потолок, углы, дорожка, середина, центр, стартовая линия и др.
3. Названия спортивного инвентаря и оборудования: мячи, кегли, обручи, канат, гимнастическая скамейка, скакалка, гимнастическая стенка, перекладина, маты и др.
4. знания об исходных положениях: стоя (основная стойка, ноги на ширине плеч), лежа (на спине, на животе, на боку), сидя (на полу, на скамейке), положениях рук, туловища и ног относительно собственного тела.
5. Знания понятий, обозначающих элементарные виды движений и умение выполнять их по словесной инструкции: поднять(ся) – опустить(ся); согнуть(ся) – разогнуть(ся); наклонить(ся) – выпрямить(ся); повернуть(ся), сесть (сидеть), встать (стоять), идти, бежать, перелезть, ползать, бросать (бросить, подбросить, перебросить, катить), поднять, ловить, поймать.
6. Знание пространственных ориентиров:
 - направления движений тела и его частей: вперед-назад, вправо-влево, вниз-вверх;
 - построения: в колонну, шеренгу, в круг, в пары;
 - представления о движениях, означающих месторасположение (с предлогами перед, за, через, с, на, между, около, под): встать перед гимнастической скамейкой, построиться за гимнастической скамейкой, перепрыгнуть через гимнастическую скамейку, встать на гимнастическую скамейку, прыгнуть с гимнастической скамейки, проползти под гимнастической скамейкой.
7. Знание подвижных игр: названия, правил, понимания сюжета и ролевых функций, последовательности действий, считалок, речитативов, если они есть в игре.

8. Знания о гигиенических требованиях к спортивной форме, одежде, обуви для занятий в зале, на открытых площадках, в бассейне, лыжных прогулках. В работе с умственно отсталыми детьми для формирования знаний используются методы слова, наглядной информации и методы практических упражнений. [4].

Практика показывает, что использование словесных методов в процессе физического воспитания умственно отсталых школьников оставляет слабые следы. Необходимо их сочетание с практической деятельностью. Формирование знаний и обучение движениям происходит быстрее, если информация поступает одновременно с рецепторов зрительного, слухового, двигательного анализаторов. Двигательный образ становится ярче и быстрее запоминается. Поэтому методы и приемы должны активизировать все функции, участвующие в двигательной деятельности: – одновременное сочетание показа физических упражнений, словесного объяснения и выполнения; – рисование фигуры или использование плакатов человека для понимания структуры тела, функций суставов и основных мышечных групп; – рассказ-описание двигательного действия по картинке с последующей демонстрацией и выполнением его; – письменное описание одного упражнения с последующим разбором и выполнением (домашнее задание); – по мере освоения выполнение упражнения только по словесной инструкции, только по показу. Определенные требования предъявляются к непосредственному показу упражнений, он должен быть четким, грамотным и методически правильно организованным: – упражнения, выполняемые во фронтальной плоскости, необходимо показывать, встав лицом к учащимся; – упражнения, выполняемые в сагиттальной плоскости, необходимо демонстрировать, стоя боком; – упражнения, выполняемые и во фронтальной, и в сагиттальной плоскости, целесообразно показывать дважды, стоя лицом, боком или полубоком; – зеркальный показ необходим в тех случаях, когда упражнение содержит асимметричные движения; – упражнения, выполняемые сидя или лежа, лучше показывать на возвышении, максимально концентрируя на себе внимание. Таким образом, методы слова и наглядности, сопровождающие движение, позволяют умственно отсталым детям оперировать образным материалом воспринимаемых объектов, воссоздавать достаточно большой объем представлений, закреплять полученные знания. Формирование наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у данной категории детей составляет основу обучения двигательным действиям. [5].

Проблема развития пространственных представлений у учащихся с умственной отсталостью остается актуальной в современной коррекционной педагогике и требует поиска новых инновационных методов

и приемов в образовательном процессе. Одним из таких способов развития пространственной ориентации на уроках физической культуры может стать комплекс упражнений с использованием координационной лестницы.

Координационная лестница – тренажёр, позволяющий развивать скоростные навыки при выполнении движений на коротких дистанциях, для развития маневренности, силы, выносливости, координации движений. Удобство и оперативность в подготовке к занятиям и сборка в конце, с этими задачами могут справиться даже дошкольники. Ее можно использовать на занятиях в зале и на уличной площадке. [4].

Она представляет собой инвентарь, имитирующий плоскую горизонтальную лестницу, состоящую из 12-ти удаленных на равное расстояние друг от друга планок. Планки изготовлены из поливинилхлоридных стержней и соединены капроновой лентой.

Ее помещают на пол для различных упражнений: от бега до прыжков. Удобство и оперативность в подготовке к занятиям и сборка в конце, с этими задачами могут справиться даже дошкольники. Ее можно использовать на занятиях в зале и на уличной площадке.

Тренировка на координационной лестнице помогает учащимся развивать не только скоростные, скоростно-силовые и координационные способности, но и способствует развитию пространственной ориентировки. Использование лестницы комплексное: можно проводить и разминку и заниматься основной деятельностью.

При занятиях на координационной лестнице – можно регулировать уровень нагрузки, что делает эти занятия еще более привлекательными.

Опыт применения координационной лестницы показал свою эффективность с учащимися как с легкой умственной отсталостью, так и с учащимися с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Введение координационной лестницы на уроках адаптивной физической культуры с учащимися с легкой умственной отсталостью на этапах разминки. С этой целью был подобран комплекс упражнений. Данные упражнения применялись в ходьбе и прыжках. Комплекс упражнений для учащихся с легкой умственной отсталостью позволил отработать не только пространственную ориентировку право-лево, но и в сторонах тела (стоя лицом и спиной к лестнице, выполняя упражнения на одной и на двух ногах попеременно и т.д.).

Введение координационной лестницы в образовательный процесс учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии происходил дольше чем с учащими с легкой умственной отсталостью. В результате чего были подобраны и включены в разминку простые упражнения с координационной лестницей, позволяющие отработать

простые инструкции и пространственную ориентировку право-лево, вперед-назад, правым боком-левым боком.

Не мало важным моментом при работе с координационной лестницей является здоровье и безопасность. [4].

1. Лестницы для выполнения упражнений следует размещать так, чтобы обеспечить достаточно свободного пространства с обеих концов лестниц и по обе стороны от них.
2. Избегайте утомления, которое приводит к ухудшению техники выполнения движений и замедлению работы ног.
3. Правильная постановка ног помогает предотвратить травмы и повреждения ступней и голеностопных суставов.
4. Начинайте медленно, постепенно увеличивая скорость выполнения движений.

В заключении хотелось бы отметить, что регулярные занятия на координационной лестнице привели к тому, что учащиеся понимают словесную инструкцию учителя, улучшилась ориентировка в пространстве и собственном теле.

Также занятия с координационной лестницей способствуют укреплению осанки, улучшению таких физических качеств, как координация, сила, ловкость, гибкость, быстрота, развитию умения сочетать скорость и силу, держать равновесие.

Учащиеся осваивают технику выполнения различных видов основных движений. Подобная физическая активность положительно сказывается и на умственных способностях учащихся. Она развивает внимание, быстроту реакции, память, воображение.

Регулярные занятия на координационной лестнице привели к тому, что учащиеся понимают словесную инструкцию учителя, улучшилась ориентировка в пространстве и собственном теле. Также занятия с координационной лестницей способствуют укреплению осанки, улучшению таких физических качеств, как координация, сила, ловкость, гибкость, быстрота, развитию умения сочетать скорость и силу, держать равновесие. Учащиеся осваивают технику выполнения различных видов основных движений. Подобная физическая активность положительно сказывается и на умственных способностях учащихся. Она развивает внимание, быстроту реакции, память, воображение.

Литература

1. Аббасов, М.Г. Состояние некоторых навыков пространственной ориентировки у младших умственно отсталых школьников / М.Г. Аббасов. // Дефектология. – 2017, № 1. – С. 38–42.
2. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей. / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение, 2017. – 246 с.
3. Елецкая, О.В. Развитие и уточнение пространственно-временных

представлений у детей младшего и среднего школьного возраста: логопедическая тетрадь / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачова. – М.: Школьная Пресса, 2016. – 43 с.

4. Назаренко Л.Д. Развитие двигательного-координационных качеств как фактор оздоровления детей и подростков. – М.: Изд. «Теория и практика физической культуры»//, 2001. – 21 с.
5. Координационные способности: диагностика и развитие. -Лях В.И., 2006 г. – 132с.

Development of Spatial Orientation in Students with Intellectual Disabilities Through the Use of a Coordination Ladder

Alexey M.T.

*Teacher of physical education of the highest qualification category
Leushinskaya Boarding School for Students with Disabilities
Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Yugra, Kondinsky district
e-mail: tuchin82@internet.ru*

Keywords: Mental retardation, coordination ladder, spatial orientation, adaptive physical education

Социальный интеллект младшего школьника с ЗПР: новый подход к диагностике

Урожаева А.В.
специалист

Лаборатория инклюзивного образования ГАОУ ВО МГПУ
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2620-6835>

e-mail: urozhaevaav@mgpu.ru

Ключевые слова: социальный интеллект, задержка психического развития, диагностика, комплексный подход, анкетирование, специальная психология

Вопрос диагностики и развития социального интеллекта у младших школьников с задержкой психического развития остаётся одним из приоритетных направлений современной специальной педагогики и психологии. В условиях инклюзивного и коррекционного образования возрастает значимость понимания того, как дети с ЗПР воспринимают социальные ситуации, регулируют эмоции и строят взаимодействие с окружающими, что обусловлено их выраженными трудностями в развитии коммуникативных и социально-перцептивных функций, а также характеризуется недостаточной сформированностью механизмов эмоциональной и поведенческой регуляции.

В отечественной психологии понятие социального интеллекта рассматривается как *интегративная способность личности* понимать и прогнозировать поведение других людей, адекватно воспринимать эмоциональные состояния и регулировать собственное поведение в соответствии с социальными нормами. Для младших школьников с ЗПР типичны выраженные дефициты: трудности распознавания эмоций, низкая эмпатия, импульсивность и неспособность прогнозировать последствия собственных действий. *Имеющийся* диагностический инструментарий для оценки социального интеллекта остаётся ограниченным: традиционные методики (Дж. Гилфорд, Р. Торндайк) сложны в применении, требуют значительных временных затрат и *не позволяют в полной мере оценить реальные проявления социального интеллекта в образовательной и семейной среде*, что затрудняет своевременную диагностику и планирование коррекционной работы.

Методологические основания исследования

Методологическую базу исследования составили принципы комплексного, системного и деятельностного подходов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.И. Лубовский, И.А. Коробейников, Н.В. Бабакина), *обеспечивающие единство когнитивных, эмоциональных*

и поведенческих компонентов социального интеллекта. Принцип комплексности реализуется через сочетание различных точек зрения на поведение ребёнка. Для решения этой задачи использовались:

- **анкета для родителей** – выявляет особенности проявлений социального интеллекта в семье и повседневных ситуациях общения;
- **анкета для педагогов** – отражает социальное поведение в школьной среде;
- **структурированная беседа с детьми** – позволяет оценить понимание эмоций, прогнозирование и выбор моделей поведения в типичных социальных ситуациях.

Инструментальная часть программы включает шкалы: *эмоциональная регуляция, эмпатия, прогнозирование, социальное взаимодействие и адаптация*. Для каждой шкалы разработаны вопросы и задания с визуальной опорой и четырёхбалльной системой оценки.

Научная новизна

Научная новизна исследования заключается в разработке комплексной диагностической программы нового типа, ориентированной на выявление индивидуальных дефицитов и ресурсов социального интеллекта младших школьников с ЗПР. Особенностью программы является мультиэкспертный подход, объединяющий три источника информации – родителей, педагогов и самих детей. Это обеспечивает достоверность, комплексность и позволяет сопоставить проявления социального интеллекта в разных социальных контекстах.

Программа разработана в соответствии со структурой социального интеллекта, предложенной А.И. Савенковым (понимание чужих эмоций, прогнозирование поведения, эмоциональная регуляция, способность к эмпатии и социальная адаптивность) и адаптирована к когнитивным и коммуникативным возможностям детей с ЗПР. Разработанный инструмент напрямую связан с практикой и может использоваться для построения индивидуальных маршрутов коррекционно-развивающей работы.

Основные результаты исследования

Апробация программы проведена на выборке младших школьников с ЗПР (30 детей), их родителей (24 человека) и педагогов (10 специалистов). *Результаты анализа показали:*

- **Эмоциональная регуляция** у большинства детей находится на низком уровне (по оценкам педагогов – у 70%, родителей – у 55%), что выражается в импульсивных реакциях и трудностях самоконтроля;
- **Эмпатия** и понимание чувств других чаще осознаются на когнитивном уровне (20% детей распознают эмоции персонажей повествования), но редко проявляются в поведении (5% демонстрируют адекватные модели помощи);

- **Прогнозирование социальных ситуаций** остаётся затруднённым: 60% детей не могут предвосхитить последствия собственных поступков;
- Выявлено **противоречие** между знанием социальных норм (выше среднего по обобщенным данным) и их применением в реальном поведении (низкий и ниже среднего).

Сравнение оценок родителей и педагогов показало различие в восприятии поведения ребёнка: родители склонны отмечать ситуативные проявления эмпатии, тогда как педагоги фиксируют трудности регуляции и низкий уровень сотрудничества.

Заключение

Разработанная диагностическая программа обеспечивает:

- объективность оценки за счёт объединения данных из разных контекстов (дом, школа, экспериментальная ситуация);
- выявление зон дефицита и ресурсов у каждого ребёнка;
- формирование индивидуальных рекомендаций для коррекционно-развивающей работы.

Компактность и наглядность инструмента позволяют применять его в образовательных организациях без значительных временных затрат, что делает программу доступной для школьных психологов и педагогов-дефектологов.

Таким образом, предложенная программа представляет собой практико-ориентированный инструмент диагностики социального интеллекта у младших школьников с ЗПР, обеспечивающий комплексное понимание развития социально-эмоциональной сферы ребёнка и создающий основу для построения индивидуализированных коррекционно-развивающих маршрутов. А данное исследование вносит вклад в развитие методического обеспечения специальной психологии, предлагая универсальный, адаптированный и практико-ориентированный инструмент комплексной диагностики социального интеллекта у детей с ЗПР.

Литература

1. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация: монография. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
2. Савенков А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7, № 2. – С. 7–15. – DOI: 10.17759/jmfp.2018070201
3. Вильшанская А.Д. Работа учителя-дефектолога по формированию социальных (жизненных) компетенций у детей с ЗПР / Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика. Сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции. ФГБОУ ВО «ИГУ»; под научной редакцией Е.Л. Инденбаум. 2020. С. 101–109.

4. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития монография / Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников; Министерство просвещения Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования». – Москва: Наука, 2020. – 212, [1] с. ил., табл.; 22. – ISBN 978-5-02-040806-7

Влияние субъективного благополучия на образовательный процесс молодых взрослых с опытом сиротства

Чевер С.С.

магистрант

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6120-748X>

e-mail: bizavclub@yandex.ru

Ключевые слова: субъективное благополучие, сироты, образовательный процесс, молодые взрослые

Субъективное благополучие – это внутреннее состояние человека, выражающее его удовлетворенность жизнью, отношениями с окружающими и условиями, в которых он живет. Для молодых людей, которые пережили опыт сиротства, этот аспект особенно важен, так как он влияет на их качество жизни, адаптацию к новым условиям и успехи в учебе и профессиональной деятельности. Переход от подросткового возраста к зрелости – ключевой этап жизни, когда молодые люди принимают решения, определяющие их будущее: образование, работу и семью. В последние годы этот период кардинально изменился, привлекая внимание ученых и политиков.

Сегодня молодые люди дольше остаются экономически зависимыми и позже создают семью, чем их родители в предшествующие поколения. Они не вступают во взрослую экономическую и семейную жизнь сразу после школы, а делают это разными путями значительно позднее. Социальные нормы, регулирующие этот переход, ослабли, многие традиционные пути исчезли. Без структурированных ориентиров социальная поддержка и ресурсы становятся критически важными для облегчения перехода, который часто приходится на третье десятилетие жизни.

В статье мы исследуем, как современная молодежь переходит во взрослую жизнь в разных западных странах и России. Мы рассмотрим структурные, экономические и культурные факторы этого процесса. На основе научных данных мы постараемся выявить ключевые моменты и оценить их значение в контексте социальных изменений.

Сначала мы расскажем о масштабных переменных, которые произошли за последнее столетие и сильно повлияли на то, как молодые люди взрослеют и входят в общество. Затем мы подробно рассмотрим, как молодые люди переходят от учебы к работе и создают семьи. Мы уделим внимание традиционным ролям, таким как завершение образования и его влияние на карьеру, а также тому, как оно влияет на отделение от родителей и создание семейных отношений.

Мы также изучим субъективный опыт молодых людей во время взросления, его важность для личного развития и социальные условия, в которых этот опыт формируется. Особое внимание мы уделим молодым взрослым, с опытом сиротства, и особенностям их перехода к самостоятельной жизни.

В заключение мы оценим, как эти изменения влияют на молодых людей и их семьи, и обсудим необходимость разработки методов для измерения их благополучия и качества жизни. Наша цель – лучше понять сложные процессы взросления молодежи и найти способы их оптимизации в современных условиях.

Чтобы понять, как изменился переход к взрослой жизни за последнее столетие, нужно учитывать исторический контекст и место. В первой половине XX века этот процесс в постиндустриальных странах стандартизировался благодаря модернизации, расширению государства всеобщего благосостояния и сильной экономике после Второй мировой войны.

Государственная поддержка образования, пенсионного обеспечения и социального страхования помогла институтам регулировать жизнь, устанавливая четкие возрастные рамки для начала и окончания образования, трудоустройства и семейной жизни. Экономика послевоенного периода и щедрая государственная политика способствовали быстрому переходу к взрослой жизни, предоставляя возможности для трудоустройства, доступное жилье и субсидируемое образование.

Сегодня переход к взрослой жизни стал длиннее и нестабильнее. Крупномасштабные социальные изменения нарушили прежний стандартизированный путь. Социальные нормы ослабли, многие рабочие места, предлагавшие стабильную зарплату, исчезли. Доля молодых людей, следующих традиционному пути – завершение школы, экономическая независимость, брак и родительство, – резко сократилась. Эти изменения называют дестандартизацией перехода, поскольку пути к взрослой жизни стали более разнообразными, а не стандартизированными.

За последние четыре десятилетия в переходном периоде намечилось несколько тенденций:

1. Путь к взрослой жизни удлинился из-за необходимости найти работу, позволяющую содержать семью и поддерживать высокий уровень жизни. Молодые люди и их семьи инвестируют больше времени и ресурсов в образование, но отдача от него снизилась.
2. Жизненные шансы и пути стали зависеть от семейного положения, что усилило экономическое неравенство.
3. Вступление в брак и родительство откладываются.
4. Традиционные гендерные роли между работой и семьей размываются, разрыв в достижениях между мужчинами и женщинами сокращается, создавая новые возможности с одной стороны и проблемы для семей с другой.

Глобализация и изменения в экономике нарушили традиционный переход к взрослой жизни, начавшийся в середине XX века. В результате исчезли стабильные рабочие места, которые раньше обеспечивали доходами и социальными гарантиями, особенно мужчин.

Высшее образование стало важным для успешной карьеры, но не все его получают. Более 9 из 10 старшекласников в США планируют поступить в университет, но лишь около 30% завершают бакалавриат, а 10% – магистратуру. В России в 2024 году 62,5% девятиклассников, и 35% одиннадцатикласников приняли решение продолжать учебу в колледже, в ВУЗы поступают только примерно 30% выпускников школ. Из числа детей сирот это показатель на уровне 3% для университетов, даже несмотря на различные льготы при поступлении. Процент бросивших учебу или отчисленных более 50%. Молодежь из менее обеспеченных семей реже поступает и заканчивает колледжи и университеты.

Финансовые кризисы усугубили проблемы молодежи. В США уровень занятости среди 18–24-летних упал до минимума с 1948 года, доходы снизились, половина опрошенных 18–34 лет испытывают финансовые трудности, 24% вернулись к родителям, треть отложили брак и рождение детей. В США и Европе молодым людям с низким уровнем образования сложно найти стабильную работу. В Германии, Норвегии и Финляндии профессиональное образование связано с рынком труда. В США и России военная служба по контракту становится путем к независимости.

Внебрачное сожитие стало распространенным, в США две трети союзов начинаются с совместного проживания, половина внебрачных рождений приходится на такие пары. В Швеции почти половина детей рождается вне брака, в России девушки откладывают брак, получая статус «мать-одиночка». В США разрыв в образовании и стабильности семейных отношений усиливает неравенство: образованные откладывают брак, менее обеспеченные заводят детей раньше. В Швеции семейная политика снижает зависимость от образования.

В традиционных обществах, таких как Япония, женщины откладывают брак из-за высоких издержек ухода с рынка труда. Процесс взросления стал неопределенным, молодые люди из бедных семей вынуждены брать на себя взрослые обязанности раньше, что негативно сказывается на их развитии.

Способность управлять неопределенностью и рисками зависит от социальной поддержки и личных качеств. К социальной поддержке относятся государственные институты, семья и другие структуры, а к личным качествам – адаптивный потенциал, самоэффективность и умение планировать.

Индивидуальные навыки, такие как постановка целей и упорство, важны для успешного перехода во взрослую жизнь и адаптации

к изменениям. Исследование Вуоло и других показало, что молодые люди с четкими карьерными целями и уверенностью чаще справляются с безработицей и имеют более высокие заработки, особенно в условиях рецессии. Гибкость и корректировка целей также важны.

Государственные программы поддержки смягчают неопределенность. В Скандинавии, например, социальная защита и пособия для семей имеют довольно высокий уровень, что делает семьи с низким доходом стабильнее. В США и Великобритании, где государство меньше инвестирует в образование и соцзащиту, семейные ресурсы играют ключевую роль в успешном обучении молодежи. В России социальные программы очень сильно различаются от региона к региону. И если в таких субъектах как Москва это уровень достаточный, то в других он номинальный.

Молодые люди все чаще откладывают экономическую независимость, посвящая больше времени учебе, что увеличивает поддержку родителей в постиндустриальных обществах. Почти треть затрат на воспитание приходится на возраст после 18 лет, и американские родители тратят около 10% дохода на образование и содержание детей. Родители играют ключевую роль в переходе к взрослой жизни, предоставляя информацию, советы и социальные связи. В России многие родители начинают инвестировать крупные суммы из семейного бюджета в подготовку к поступлению своих детей в ВУЗы начиная с 7 класса.

Однако семьи по-разному готовы к этим нагрузкам. Различия в ресурсах влияют на доступ к качественному образованию и способность справляться с затратами. Семейный капитал, включающий финансы, культуру и связи, определяет возможности молодых людей. Семьи с высоким доходом оказывают помощь, которая на 70% превышает помощь семьям с низким доходом, и активно участвуют в подготовке к колледжу, предоставляя доступ к сетям и наставничеству. Социальный класс все больше влияет на жизненные пути, создавая разрыв в экономической и семейной стабильности между богатыми и бедными.

Согласно исследованию, проведенному В.Н. Ослон и ее коллегами в 2021 году, уровень субъективного благополучия выпускников организаций для детей-сирот значительно зависит от их жилищных условий после выхода из учреждения. Молодые люди, которые живут самостоятельно, испытывают большее удовлетворение жизнью по сравнению с теми, кто возвращается в закрепленное за ними жилье или проживает в общежитиях. Это связано с тем, что независимость и возможность принимать собственные решения положительно сказываются на их самооценке и уверенности в себе. Однако отсутствие устойчивого дохода и необходимость поиска жилья могут вызывать стресс и снижать общий уровень благополучия. Таким образом, исследование субъективного благополучия выпускников детских домов является важным шагом для

улучшения их жизни и успешного перехода во взрослую жизнь. В данном отчете рассматриваются основные факторы, влияющие на их субъективное благополучие, и их роль в процессе обучения и адаптации.

Субъективное благополучие представляет собой комплексный феномен, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты, которые оказывают значительное влияние на качество жизни индивида. В контексте молодежи, имеющей опыт сиротства, можно выделить несколько ключевых факторов, определяющих уровень их субъективного благополучия:

1. Жилищные условия. Стабильное место жительства, будь то собственное жилье или долгосрочная аренда, способствует повышению уровня удовлетворенности жизнью. Независимость в жилищных вопросах коррелирует с позитивной самооценкой, тогда как нестабильное жилищное положение вызывает хронический стресс, негативно влияющий на психическое здоровье.
2. Социальные связи. Наличие поддерживающей социальной сети, включающей друзей, наставников и близких, способствует успешной интеграции молодежи в общество. Напротив, разрыв социальных связей приводит к чувству одиночества, социальной изоляции и депрессивным состояниям.
3. Автономность и самостоятельность. Способность принимать решения и реализовывать их на практике является важным компонентом субъективного благополучия. Недостаток навыков самостоятельности затрудняет адаптацию к социальным и профессиональным вызовам, вызывая чувство неуверенности и тревожности.
4. Образовательный уровень и профессиональная подготовка. Качественное образование, профессиональные навыки и компетенции облегчают процесс трудоустройства и карьерного роста. Недостаток образовательных возможностей и профессиональной подготовки приводит к социальной дискриминации, снижению самооценки и ухудшению перспектив трудоустройства.
5. Психологическая и социальная поддержка. Наличие близких людей, а также квалифицированных специалистов, способных оказать психологическую поддержку, играет ключевую роль в адаптации молодежи к новым жизненным условиям. Отсутствие такой поддержки усиливает чувство одиночества, тревожности и депрессии.

Субъективное благополучие оказывает значительное влияние на когнитивные функции, мотивацию и академическую успеваемость молодежи. Высокий уровень благополучия коррелирует с улучшением когнитивных способностей, повышением мотивации к обучению и стремлением к самореализации. Напротив, низкий уровень благополучия приводит к апатии, снижению когнитивных функций и снижению академической активности.

Молодые люди, обладающие высоким уровнем субъективного благополучия, склонны ставить перед собой амбициозные цели и активно стремиться к их достижению. Это способствует их личностному и профессиональному развитию. Низкий уровень благополучия, напротив, ограничивает амбиции, снижает стремление к саморазвитию и затрудняет процесс социальной адаптации.

Высокая адаптивность, являющаяся одним из компонентов субъективного благополучия, позволяет молодым людям эффективно справляться с жизненными трудностями, находить конструктивные решения и адаптироваться к изменяющимся условиям. Низкий уровень адаптивности, напротив, приводит к стрессу, тревожности и депрессивным состояниям, что негативно сказывается на их образовательном процессе и социальной интеграции.

Физическое здоровье также является важным фактором, влияющим на субъективное благополучие. Хорошее физическое состояние способствует повышению работоспособности, улучшению когнитивных функций и повышению уровня удовлетворенности жизнью. Плохое физическое здоровье, напротив, снижает работоспособность, ухудшает когнитивные способности и негативно влияет на качество жизни.

Субъективное благополучие играет ключевую роль в процессе обучения и адаптации молодых людей с опытом сиротства. Оно влияет на их эмоциональное состояние, способность к самореализации и достижению целей, адаптационные возможности и физическое здоровье. Улучшение жилищных условий, развитие навыков самостоятельности, укрепление социальных связей, повышение доступности образования и предоставление психологической поддержки могут значительно повысить уровень благополучия этой категории граждан и способствовать их успешной интеграции в общество.

Путь перехода во взрослую жизнь в условиях глобализации и гендерных перемен стал длиннее и сложнее, требуя больше поддержки. Молодежь из обеспеченных семей лучше подготовлена к учебе и работе благодаря ресурсам и возможностям. Молодые люди из менее обеспеченных семей часто сталкиваются с трудностями. А молодые взрослые с опытом сиротства часто находятся в зоне риска не имея возможности принять поддержку.

Люди играют активную роль в своем развитии. Планирование, гибкость и устойчивость помогают справляться с нестабильностью на рынке труда. Однако эти качества распределены неравномерно. Это подчеркивает важность исследований для поддержки молодежи и семей, особенно с опытом сиротства. В процессе исследования была выявлена необходимость создания навигатора для профилактики и коррекции

социопсихологического неблагополучия подростков и молодых взрослых, переживших сиротство, с учетом их проблем в сфере образования.

Литература

1. Ослон, В.Н., Семья, Г.В., Колесникова, У.В., Яровикова, О.А. (2021). Субъективное благополучие выпускников организаций для детей-сирот в различных условиях проживания. [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование, 26(6), 211–224. DOI:10.17759/pse.2021260617 (дата обращения: 15.10.2025).
2. Benson J. Transition to Adulthood // Asher Ben-Arieh, Ferran Casas, Ivar Frønes and Jill E. Korbin (eds.) Handbook of Child Well-Being 2014 Theories, Methods and Policies in Global Perspective P. 109–125. DOI:10.1007/978-90-481-9063-8_69

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя Бойкину Е.Э. и Балакирева В.П.

**The Impact of Subjective Well-Being
on the Educational Process of Young Adults
with Experience of Orphanhood**

Chever S.S.

master student

Moscow State University of Psychology & Education

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6120-648X>

e-mail: bizavclub@yandex.ru

Keywords: subjective well-being, orphans, educational process, young adults

Обучение речевому этикету китайского языка детей с расстройствами аутистического спектра при помощи комиксов: постановка проблемы

Челмодеева В.М.

Студентка 4-го курса

*Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: chelmodeevavm070@mgpu.ru

Смолова М.А.

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент

*Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: SmolovaMA@mgpu.ru

Ключевые слова: китайский язык, расстройства аутистического спектра, речевой этикет, школьное иноязычное образование

Современная образовательная парадигма характеризуется усилением внимания к личности обучающегося, его особенностям интеллектуального развития и потребностям. В контексте иноязычного образования это выражается в переходе от унифицированных методов преподавания к гибким, адаптивным моделям, способным отвечать на образовательные потребности каждого учащегося. Одним из наиболее значимых вызовов сегодня является обеспечение качественного и доступного образования для учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП), в частности, для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), в рамках инклюзивного образования.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью реализации инклюзивного подхода в современном школьном иноязычном образовании в соответствии с ФГОС и Федеральной рабочей программой по китайскому языку. Рост числа учащихся с расстройствами аутистического спектра (РАС), в том числе с РАС без расстройства интеллектуального развития и без нарушений функционального языка, либо с мягким нарушением, требует разработки специализированных методик, учитывающих их когнитивный профиль. Нарушение социальной коммуникации является основным проявлением РАС у детей, что затрудняет процесс освоения речевого этикета. Изучение китайского языка как второго иностранного представляет для таких обучающихся особую сложность из-за иероглифической письменности и культурной дистанции, но одновременно открывает возможности для опоры на сильные стороны – зрительное восприятие и склонность к визуально структурированной информации. Комиксы, сочетающие в себе визуальный ряд,

диалог и культурный нарратив, являются перспективным, но методически неразработанным ресурсом для формирования навыков и умений речевого этикета у данной категории учащихся.

Проблема исследования заключается в противоречии между потребностью в эффективных методах обучения речевому этикету на китайском языке детей с РАС и недостаточной разработанностью методик, использующих их визуально-пространственные сильные стороны для преодоления трудностей в понимании имплицитного содержания.

Цель исследования: разработка и теоретическое обоснование технологии обучения речевому этикету китайского языка детей с расстройством аутистического спектра на основе адаптированных аутентичных комиксов.

Задачи исследования:

1. Выявить и охарактеризовать психолого-педагогические особенности старшеклассников с РАС, влияющие на процесс формирования навыков и умений речевого этикета китайского языка.
2. Определить лингводидактический потенциал китайских комиксов как аутентичного материала для обучения речевому этикету с учетом лингвокультурных особенностей китайской коммуникативной культуры.
3. Обосновать и разработать принципы, методы и алгоритм адаптации аутентичных комиксов для формирования навыков речевого этикета у учащихся с РАС.
4. Разработать технологию обучения речевому этикету китайского языка старшеклассников с РАС на основе адаптированных комиксов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили фундаментальные труды в области методики обучения иностранным языкам. В работах Бим И.Л. раскрыты научные основы методики как науки, а также проблемы создания школьных учебников. Гальскова Н.Д. и Мильруд Р.П. представили современные концепции обучения иностранным языкам, что особенно важно для проектирования образовательного процесса. Исследования Гез Н.И. посвящены формированию коммуникативной компетенции как центральной категории методики.

Психолого-психолингвистическая база исследования опирается на классические труды Выготского Л.С. о взаимосвязи мышления и речи, работы Зимней И.А. по психологии обучения иностранным языкам, а также исследования Леонтьева А.А. о речевой деятельности. Эти работы позволяют понять механизмы усвоения языка и особенности когнитивных процессов у учащихся с РАС.

Основные подходы к изучению понятия и структуры речевого этикета были определены такими учёными, как Л.А. Введенская, В.Г. Костомаров и Н.И. Формановская. Их фундаментальные исследования послужили основой для дальнейшего изучения речевого этикета.

В современной литературе теоретические основы речевого этикета и его формирования рассмотрены в работах О.Г. Мишановой, Е.Ю. Никитиной, Н.В. Фоминой. Практические пособия по формированию речевого этикета у младших школьников разработали Е.С. Грабчикова, И.Н. Курочкина, И.А. Стернин.

Проблемой нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра занимались целый ряд исследователей, такие как Е.Р. Баенская, К. Гилберг, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, С.С. Морозова, О.С. Никольская, Т. Питерс, L. Kanner и др., и, и все авторы подчеркивали, что одним из главных нарушений, препятствующих успешной адаптации детей, является нарушения в коммуникативной деятельности, выражающиеся в виде отставания или отсутствия экспрессивной речи, отсутствия целенаправленности и мотива к общению и ряда других специфических черт.

Дидактический потенциал комиксов и других креолизованных текстов получил освещение в работах различных авторов. Анисимова Е.Е. в учебном пособии по лингвистике текста и межкультурной коммуникации систематизировала теоретические основы креолизованных текстов. Астафьева Е.В. проанализировала структурные и стилистические особенности комикса. Различные применения комиксов в образовании отражены в работе Sones W.W.D.

Методологическую основу работы с учащимися с РАС составляет подход Грей К., разработавшей инновационную методику «Социальные истории для развития социальной компетентности у детей с аутизмом». Данная методика предоставляет научно обоснованный инструментарий для создания адаптированных учебных материалов.

На основании теоретического анализа проблемы были сформулированы основные направления исследования и определены перспективы практической реализации методики обучения речевому этикету китайского языка детей с расстройствами аутистического спектра.

Проведенный анализ научной литературы позволил выявить специфические трудности, возникающие у учащихся с РАС при освоении речевого этикета. К ним относятся нарушение понимания социального контекста коммуникации, трудности интерпретации невербальных компонентов общения, недостаточное понимание иерархичности речевых формул китайского языка, а также ограниченная способность к переносу усвоенных навыков в новые коммуникативные ситуации. Особую сложность представляет освоение системы обращений, учитывающей социальный статус и возраст собеседника, а также понимание культурно обусловленных правил вежливости.

В рамках дальнейшего исследования планируется разработка алгоритма адаптации аутентичных комиксов, включающего визуализацию социального контекста, упрощение речевых конструкций при сохранении

этикетных формул, добавление поясняющих кадров для демонстрации последствий коммуникативных действий. Перспективой исследования является создание комплекса упражнений для поэтапного формирования навыков речевого этикета и экспериментальная проверка эффективности предложенного подхода в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Л.В. Егорова, Е.А. Зверева, М.А. Орлова, Л.В. Шаргородская, Е.В. Чурилина; РБОО «Центр лечебной педагогики». Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе: методическое пособие. Москва, 2015.
2. Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова Современная методика обучения иностранным языкам. Москва: КНОРУС, 2017. 350 с.
3. Грей К. Социальные истории™. Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018.
4. И.А. Зимняя Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 219 с.
5. К.В. Калитина Использование комиксов в образовательных технологиях как важного инструмента для передачи знаний [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 3. С. 2256–2260. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53454.htm>

Teaching Chinese Speech Etiquette to Children with Autism Spectrum Disorders Through Comics: Problem Statement

Chelmodeeva V.M.

Fourth-year student

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

e-mail: chelmodeevavm070@mgpu.ru

Smolova M.A.

Supervisor: PhD in Pedagogy, Associate Professor

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

e-mail: SmolovaMA@mgpu.ru

Keywords: Chinese language, autism spectrum disorder, speech etiquette

ЧАСТЬ 4. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ, СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Особенности развития эмоциональной сферы у юношей, играющих и неиграющих в видеоигры

Агеев Н.Я.

аспирант, младший научный сотрудник

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>

e-mail: nikitoageev@gmail.com

Ключевые слова: эмоциональная сфера, видеоигры, агрессия, эмпатия, эмоциональная дисрегуляция, стиль саморегуляции поведения, юношеский возраст

Видеоигры являются одной из наиболее распространенных форм досуга в современной цифровой среде. По данным международных исследований, доля регулярно играющих пользователей среди молодежи ежегодно увеличивается [4]. Их влияние охватывает не только когнитивное и поведенческое, но и эмоциональное развитие личности [2, 3]. Вместе с тем сохраняется противоречивость данных о влиянии видеоигр на эмоциональную сферу: одни авторы указывают на их связь с повышением агрессивности и трудностями самоконтроля [1], другие отмечают их потенциал для развития эмоциональной регуляции и эмпатии [5].

Особый интерес представляет изучение эмоциональной сферы юношей, для которых игровая активность часто является значимой частью социальной коммуникации и средством эмоционального самовыражения. Несмотря на активное распространение видеоигр среди юношей, систематических данных о взаимосвязи игровой активности с параметрами эмоциональной сферы в этом возрасте недостаточно. Это определяет цель настоящего исследования – выявить различия в показателях агрессии, эмпатии и саморегуляции у юношей, активно играющих в видеоигры, и теми, кто практически не играет. Новизна научной работы заключается в фокусе на юношеской возрастной группе и рассмотрении взаимосвязей между данными параметрами с учетом регулярности участия в видеоиграх.

Гипотеза исследования заключается в том, что юноши, различающиеся по степени вовлеченности в видеоигры, демонстрируют различия

в показателях эмоциональной сферы. В частности, предполагается, что у юношей, играющих в видеоигры, эмоциональная сфера характеризуется более высоким уровнем агрессивности и эмоциональной дисрегуляции по сравнению с неиграющими сверстниками.

Для проверки гипотез данного исследования были использованы следующие методики:

1. Опросник видеоигровых предпочтений (О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова, 2020 г.).
2. Многофакторный опросник эмпатии (Э. Дэвис 1980 г., адаптация Т.Д. Карягиной в 2013 г.; использовались шкалы: «Сопереживание» и «Децентрация»).
3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» (Морсанова В.И., Кондратюк Н.Г., 2020 г.; использовались шкалы: «Моделирование», «Оценивание», «Гибкость», «Надежность»).
4. Тест Басса-Перри для оценки агрессии (А. Басс, М. Перри 1992 г., адаптация С.Н. Ениколоповым и Н.П. Цибульским в 2007 г.; использовались шкалы: «Физическая агрессия», «Гнев», «Враждебность» и «Общий балл агрессии»).
5. Опросник эмоциональной дисрегуляции (Н.А. Польская, А.Ю. Разваляева, 2017 г.; использовались шкалы: «Руминации», «Избегание» и «Трудности ментализации»).

Для анализа данных использовались методы статистической обработки: критерий Манна-Уитни и t-критерий для независимых выборок, корреляционный анализ по Спирмену и Пирсону. Расчеты проводились в статистическом пакете IBM SPSS Statistics 27.

Выборку исследования составили 543 юноши в возрасте от 19 до 24 лет, из которых 423 были отнесены к играющим и 120 к неиграющим. Для разделения участников на группы использовался первый вопрос Опросника видеоигровых предпочтений (О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова, 2020): «Как часто Вы играете в видеоигры?». К играющим были отнесены респонденты, выбирающие ответы от «каждый день» до «раз в неделю», а к неиграющим от «несколько раз в месяц» до «не играю в видеоигры».

Распределение по шкале «Избегание» отличалось от нормального, в связи с чем для анализа различий по этому показателю был применён критерий Манна-Уитни, а для остальных t-критерий для независимых выборок. Распределение показателей по шкалам «Моделирование», «Оценивание» и «Избегание» статистически различается у играющих и неиграющих юношей. По шкале «Моделирование» средние значения у играющих юношей выше ($M = 12.7$, $SD = 3.6$), чем у неиграющих ($M = 11.1$, $SD = 3.5$), различия статистически значимы ($t = 2.3$, $p < 0.05$). По шкале «Оценивание» средние значения у неиграющих юношей

выше ($M = 12.7$, $SD = 4.1$), чем у играющих ($M = 12.2$, $SD = 4.0$), различия статистически значимы ($t = -2.6$, $p < 0.05$). По шкале «Избегание» средние значения у неиграющих юношей выше ($M = 302$), чем у играющих ($M = 264$), различия статистически значимы ($p < 0.05$).

На втором этапе была рассчитана корреляция по Пирсону для оценки взаимосвязи показателей агрессии с другими шкалами для играющей и неиграющей группы. В группе играющих юношей выявлены следующие взаимосвязи:

Показатель «Физическая агрессия» отрицательно коррелирует с показателем «Децентрация» ($r = -0.157$, $p < 0.001$), а также положительно с показателями «Руминация» ($r = 0.245$, $p < 0.001$) и «Трудности ментализации» ($r = 0.268$, $p < 0.001$). Показатель «Гнев» отрицательно коррелирует с показателями «Децентрация» ($r = -0.258$, $p < 0.001$), «Моделирование» ($r = -0.296$, $p < 0.001$), «Гибкость» ($r = -0.149$, $p < 0.001$) и «Надёжность» ($r = -0.364$, $p < 0.001$), а положительно с показателями «Руминация» ($r = 0.414$, $p < 0.001$) и «Трудности ментализации» ($r = 0.492$, $p < 0.001$). Показатель «Враждебность» отрицательно коррелирует с показателями «Децентрация» ($r = -0.137$, $p < 0.001$), «Моделирование» ($r = -0.323$, $p < 0.001$), «Гибкость» ($r = -0.153$, $p < 0.001$) и «Надёжность» ($r = -0.328$, $p < 0.001$), а положительно с показателями «Руминация» ($r = 0.602$, $p < 0.001$) и «Трудности ментализации» ($r = 0.548$, $p < 0.001$). Показатель «Общий балл агрессии» отрицательно коррелирует с показателями «Децентрация» ($r = -0.230$, $p < 0.001$), «Моделирование» ($r = -0.293$, $p < 0.001$), «Гибкость» ($r = -0.151$, $p < 0.001$) и «Надёжность» ($r = -0.331$, $p < 0.001$), а положительно с показателями «Руминация» ($r = 0.558$, $p < 0.001$) и «Трудности ментализации» ($r = 0.570$, $p < 0.001$).

В группе неиграющих юношей выявлены следующие взаимосвязи:

Показатель «Физическая агрессия» отрицательно коррелирует с показателем «Децентрация» ($r = -0.351$, $p < 0.001$), а положительно с показателем «Гибкость» ($r = 0.332$, $p < 0.001$). Показатель «Гнев» отрицательно коррелирует с показателями «Децентрация» ($r = -0.383$, $p < 0.001$), «Моделирование» ($r = -0.282$, $p < 0.001$) и «Надёжность» ($r = -0.424$, $p < 0.001$), а положительно с показателями «Руминация» ($r = 0.444$, $p < 0.001$) и «Избегание» ($r = 0.501$, $p < 0.001$). Показатель «Враждебность» отрицательно коррелирует с показателями «Децентрация» ($r = -0.236$, $p < 0.001$), «Моделирование» ($r = -0.328$, $p < 0.001$) и «Надёжность» ($r = -0.290$, $p < 0.001$), а положительно с показателями «Руминация» ($r = 0.623$, $p < 0.001$) и «Избегание» ($r = 0.617$, $p < 0.001$). Показатель «Общий балл агрессии» отрицательно коррелирует с показателями «Децентрация» ($r = -0.399$, $p < 0.001$), «Моделирование» ($r = -0.180$, $p < 0.001$) и «Надёжность» ($r = -0.289$, $p < 0.001$),

а положительно с показателями «Руминация» ($r = 0.472$, $p < 0.001$) и «Избегание» ($r = 0.509$, $p < 0.001$).

Основываясь на полученных результатах, можно сделать следующие выводы:

1. Результаты сравнительного анализа подтвердили наличие различий между играющими и неиграющими юношами по отдельным показателям эмоциональной сферы. У играющих выше значения по шкале «Моделирование», отражающей осознанность и планирование действий, тогда как у неиграющих выше показатели по шкале «Оценивание» и «Избегание», что указывает на адекватное осознание рассогласования цели и результата, но также на склонность к уходу от эмоционального напряжения. Эти различия частично подтверждают гипотезу о более выраженных способностях к саморегуляции у неиграющих юношей.
2. Агрессия у представителей обеих групп отрицательно связана с децентрацией и параметрами саморегуляции поведения: чем выше уровень агрессивности, тем ниже способность понимать эмоциональные состояния других и контролировать собственные реакции. Это подтверждает связь агрессивного поведения с дефицитом эмоциональной и поведенческой регуляции.
3. Положительные взаимосвязи агрессии с руминациями, избеганием и трудностями ментализации указывают на тенденцию к эмоциональной дисрегуляции, проявляющуюся по-разному в обеих группах. У играющих агрессия связана с фиксацией на негативных эмоциях и когнитивными трудностями их осмысления, а у неиграющих с избеганием, отражающим пассивную стратегию эмоциональной регуляции.

Проведенное исследование подтверждает, что характер эмоциональной регуляции у юношей во многом определяется степенью их включенности в видеоигровую активность. Играющие участники демонстрируют более активные стратегии планирования и реагирования, но менее устойчивую эмоциональную саморегуляцию. Неиграющие, напротив, характеризуются большей стабильностью и предсказуемостью эмоциональных реакций. Эти данные позволяют рассматривать цифровую игровую деятельность как двойственный фактор – одновременно развивающий механизмы когнитивного самоконтроля и ограничивающий развитие эмоциональной чувствительности. Полученные результаты могут использоваться при разработке психологических программ, направленных на формирование сбалансированных стратегий эмоциональной регуляции у молодежи в условиях цифровой среды.

Литература

1. Anderson C.A., Bushman B.J. Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature // *Psychological Science*. 2001. Vol. 12, № 5. P. 353–359. DOI: 10.1111/1467-9280.00366.
2. Granic I., Lobel A., Engels R.C. The benefits of playing video games // *The American Psychologist*. 2014. Vol. 69, № 1. P. 66–78. DOI: 10.1037/a0034857
3. Przybylski A.K., Weinstein N. Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: Evidence from a registered report // *Royal Society Open Science*. 2019. Vol. 6, № 2. Article 171474.
4. Statista. Share of female PC and console gamers worldwide as of 2024, by region [Электронный ресурс]. Hamburg: Statista GmbH, 2024. Режим доступа: <https://www.statista.com/chart/34067/femal-pc-and-console-gamers/> (дата обращения: 07.10.2025).
5. Villani D., Carissoli C., Triberti S., Marchetti A., Gilli G., Riva G. Videogames for emotion regulation: A systematic review // *Games for Health Journal*. 2018. Vol. 7, № 2. P. 85–99.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в планировании исследования и сборе данных научного руководителя О.В. Рубцову.

Features of the Development of the Emotional Sphere in Young Men Who Play and do not Play Video Games

Ageev N.Ya.

PhD student, junior researcher

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>

e-mail: nikitoageev@gmail.com

Keywords: emotional sphere, video games, aggression, empathy, emotional dysregulation, behavioral self-regulation style, adolescence

Психологическая адаптация первокурсников колледжа, поступающих на базе основного общего образования

Александров Ф.М.

Студент, педагог-психолог

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), ГБПОУ Киноколледж № 40*

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: f.alexandrov@mifs.ru

Введение

Адаптация студентов-первокурсников к условиям профессионального образования является одной из наиболее актуальных проблем современной педагогической психологии. Особое внимание заслуживает категория обучающихся, поступающих в колледжи на базе основного общего образования (после 9 классов), поскольку данная группа характеризуется более выраженными адаптационными трудностями, связанными с возрастными особенностями подросткового периода.

В условиях современной образовательной системы переход от школьного к профессиональному обучению сопровождается изменением социальной ситуации развития, появлением новых требований к самостоятельности и ответственности обучающихся. Для подростков 15–16 лет этот переход осложняется незавершенностью процессов личностного самоопределения и профессиональной идентификации.

Цель исследования: выявить специфические особенности психологической адаптации первокурсников колледжа, поступающих на базе основного общего образования, и разработать систему психолого-педагогических рекомендаций по оптимизации данного процесса.

Методы

В исследовании приняли участие 120 студентов-первокурсников колледжа в возрасте 15–16 лет, поступивших на базе основного общего образования. Контрольную группу составили 95 первокурсников, поступивших на базе среднего общего образования (17–18 лет).

Использовались следующие психодиагностические методики:

- Методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой (адаптированная для условий колледжа);
- Опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда;
- Тест нервно-психической адаптации И.Н. Гурвича;
- Анкета изучения мотивации учебной деятельности (модифицированная версия);

- Метод структурированного наблюдения и анализ учебной успеваемости.

Исследование проводилось в течение первого учебного года с четырьмя временными срезами: в начале сентября, в середине ноября, в конце января и в апреле. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием критериев Стьюдента, Манна-Уитни и корреляционного анализа Пирсона.

Результаты

Установлено, что психологическая адаптация первокурсников колледжа, поступающих на базе основного общего образования, имеет специфические особенности по сравнению с выпускниками 11 классов:

Временная динамика адаптационного процесса

Наиболее сложным периодом является второй месяц обучения (октябрь-ноябрь), когда наблюдается снижение показателей адаптированности на 23% по сравнению с начальными значениями ($p < 0,01$). У выпускников 11 классов аналогичное снижение составило лишь 12%.

Компонентная структура адаптации

Факторный анализ выявил четыре основных компонента адаптации для данной категории обучающихся:

1. Академический компонент (объясняет 28% дисперсии) – освоение новых форм обучения, требований к самостоятельной работе, специфики профессиональных дисциплин;
2. Социальный компонент (24% дисперсии) – построение отношений с одноклассниками и преподавателями, интеграция в студенческое сообщество;
3. Профессиональный компонент (21% дисперсии) – формирование профессиональной идентичности, понимание специфики будущей деятельности;
4. Личностный компонент (18% дисперсии) – развитие самостоятельности, ответственности, навыков саморегуляции.

Факторы риска дезадаптации

У 42% испытуемых отмечены признаки дезадаптации различной степени выраженности, связанные с:

- Недостаточной готовностью к самостоятельному обучению (68% случаев);
- Трудностями в межличностном общении со сверстниками (45%);
- Неопределенностью профессионального выбора (39%);
- Повышенным уровнем ситуативной и личностной тревожности (51%);

- Конфликтами с преподавателями из-за неумения выстраивать субъект-субъектные отношения (33%);

Протективные факторы успешной адаптации

Корреляционный анализ показал, что успешная адаптация статистически значимо связана с:

- Высокой мотивацией к получению профессии ($r=0,73$, $p<0,001$)
- Развитыми коммуникативными навыками ($r=0,65$, $p<0,01$)
- Социально-психологической поддержкой семьи и педагогов ($r=0,58$, $p<0,01$)
- Участием во внеучебной деятельности колледжа ($r=0,52$, $p<0,05$)

Гендерные особенности

Девушки демонстрируют более высокие показатели академической адаптации ($t=2,34$, $p<0,05$), в то время как юноши лучше адаптируются в социальном плане ($t=1,98$, $p<0,05$).

Заключение

Научная новизна исследования заключается в выявлении специфических закономерностей психологической адаптации подростков 15–16 лет к условиям профессионального образования. Впервые установлено, что данная категория обучающихся характеризуется:

- Более длительным периодом адаптации (до 5–6 месяцев) по сравнению с выпускниками 11 классов (3–4 месяца)
- Качественно иной структурой адаптационного процесса с доминированием личностного компонента
- Повышенной уязвимостью к стрессовым факторам образовательной среды

Практическая значимость состоит в разработке дифференцированного подхода к психолого-педагогическому сопровождению первокурсников с учетом их возрастных и образовательных особенностей. Результаты исследования легли в основу программы адаптационного сопровождения, включающей:

- Входную диагностику адаптационного потенциала
- Систему групповых тренингов по развитию коммуникативных навыков
- Индивидуальное консультирование по вопросам профессионального самоопределения

Литература

1. Андреева, Д.А. Особенности социально-психологической адаптации студентов первого курса / Д.А. Андреева // Вопросы психологии. – 2012. – № 6. – С. 131–136.

2. Битянова, М.Р. Психология адаптации и роль психолога в современной школе / М.Р. Битянова // Школьный психолог. – 2010. – № 4. – С. 8–12.
3. Дубовицкая, Т.Д. Адаптированность студентов в вузе: структура, критерии, психодиагностика / Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 67–74.
4. Реан, А.А. Социально-педагогическая адаптация личности и стратегии ее освоения / А.А. Реан // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2013. – Сер. 12. – Вып. 1. – С. 51–57.
5. Роджерс, К. Социально-психологическая адаптация: диагностика и профилактика девиантного поведения подростков / К. Роджерс, Р. Даймонд. – М.: Академия, 2011. – 256 с.

Социализация детей – инофонов в образовательной организации, как актуальная задача современной системы образования

Баширова В.Ю.

студент

*Самарский национальный
исследовательский университет
имени академика С.П. Королёва
г. Самара, Российская Федерация
e-mail: v.u.bashkirova@mail.ru*

Ключевые слова: межнациональный, взаимоуважение, дети, подростки, инофоны, адаптация, барьеры

Самарская область входит в число самых многочисленных и разнообразных по национальному составу регионов. Здесь исторически проживает 4 коренных народа, всего на Самарской земле насчитывается около 120 этносов по данным последней переписи населения 2021 года. Среди приезжих народов есть традиционные для России этносы, такие, как белорусы, таджики, узбеки, украинцы, цигане. Так же имеются и более неординарные примеры: немцы, японцы, китайцы, афроамериканцы, что обусловлено в первую очередь студенческим потоком, приезжающим в регион для получения образования по целевым программам, лидирующим в числе таких ВУЗов является Самарский национальный исследовательский университет.

Отдельное место в вопросе многонациональности населения Самарской области сегодня занимают мигранты, потоки которых заметно выросли в последние годы. По данным Самарстата, с января по июнь 2025 сформировался миграционный прирост, который составил 2474 человека. Причем, большая часть переселенцев – это граждане Таджикистана: за полгода на территорию области оттуда прибыли 3264 человека, покинули наш регион 1360 мигрантов. Таким образом миграционный прирост только из этой страны обеспечили 1904 человека.

Также в приросте поучаствовали Киргизия (219 человек), Узбекистан (208 человек), Армения (152 человека), Казахстан (144 человека), Азербайджан (131 человек), Туркмения (63 человека), Беларусь (12 человек). По сравнению с аналогичным периодом прошлого года произошло увеличение числа прибывших из стран СНГ на 3,0% и сокращение числа выбывших в 2,4 раза.

Данный факт обусловлен исторически сложившейся пликультурностью региона, а также наличием границы с республикой Казахстан, что играет роль некоего миграционного коридора.

Вместе с тем, произвольно формируется запрос на необходимость организации процесса социализации детей мигрантов, говоря современным актуальным термином детей– инофонов в ряде школ города и региона. Это сложный процесс, обусловленный рядом барьеров: языковым, культурным, бытовым, идеологическим. Но таким детям необходимо получать образование, а значит, нужно искать варианты решения данного вопроса.

В данной работе приведено исследование, сделанное на базе нескольких школ города, где в силу территориального расположения преобладает поток инофонов. В число таких школ вошло 5 образовательных учреждений, расположенных в разных районах города Самара, где наблюдается активный прирост детей – инофонов. В двух преобладает поток цыган, в трех наблюдается высокий прирост за узбеков, таджиков и казахов за последние годы.

Новизна данного исследования заключается в рассмотрении путей поиска управленческих и педагогических решений для создания комфортного пространства для социализации детей и подростков из числа инофонов в условиях среднестатистической самарской школы. Задачей его является выбор технологий для создания пространства формирования межнациональной коммуникации учащихся, формирования коммуникации между ними и осознания важности принятия культуры другого человека с ее особенностями и отличиями. Для определения таких педагогических и управленческих технологий было проведено исследование.

Для проведения исследования были выбраны 5 школ городского округа Самара, средняя численность каждой около 1500 учащихся, из которых более 50% инофоны. Для проведения исследования был выбран метод изучения коллективного явления.

Для проведения исследования было выбрано 500 учащихся в возрасте от 7 до 12 лет, 500 учащихся от 12 до 16 лет и 500 учащихся в возрасте 16–18 лет в каждой школе, при примерной численности учащихся в учреждении 1500 человек от 7 до 18 лет.

Для проведения исследования было сформировано всего 3 вопроса, задачей которых было выявить те факторы, которые более всего составляют сложность при социализации детей – инофонов. Причем, вопросы были заданы, как самим инофонам, так и детям из числа коренных жителей региона.

Перечень вопросов приведен далее, к каждому из них давались по три варианта ответа.

Вопрос 1. Что тебе больше всего доставляет неудобство при общении с другими детьми?

1. Он не понимает меня из-за разности языков (языковой барьер);
2. Ему не нравятся наши традиции и стиль жизни;
3. Мне не нравится его традиции и стиль жизни.

Вопрос 2. Что больше всего доставляет проблемы при общении с учителями?

1. Непонимание в вопросах языка общения;
2. Непонимание традиций и стиля жизни со стороны учителя;
3. Непонимание традиций и правил, которые транслирует учитель.

Вопрос 3. Из-за чего больше всего проблем в учебе у детей из числа приехавших в регион?

1. Непонимание из-за разности языка;
2. Непонимание с учителем;
3. Разность программы обучения.

Исследование проводилось на протяжении всего 2024 года, с переодичностью раз в квартал, тем самым мы могли видеть реалистичность картины, а также процесс изменения ситуации, по результатам всех четырех опросов было выявлено следующее статистическое соотношение:



Рис. 1 Результаты за 1 квартал 2024 учебного года



Рис. 2. Результаты за 2 квартал 2024 года



Рис. 3. Результаты за 3 квартал 2024 года:



Рис. 4. Результаты за 4 квартал 2024 года:

Таким образом, по результатам исследования было видно, что языковой барьер и сложности, связанные с разностью образовательных программ, преобладавшие на старте, в процессе понизили свои показатели, что свидетельствует о положительной динамике в процессе обучения и языковой адаптации, а барьер культурного характера, напротив, обострился.

Важно отметить, что в школах, где проводятся целенаправленные на социализацию детей – инофонов мероприятия, программы и проекты, положительная динамика более ярко выражена. Таким образом, можно сделать вывод о том, что одной из приоритетных задач современной системы образования в России, является адаптация детей – инофонов в местном социуме. Процесс это должен быть систематизированным и целенаправленным.

Литература

1. Асмолов А.Г. Мы обречены на толерантность/ Асмолов. – М.: Семья и школа, 2001. – с. 21–23.
2. Педагогика межнационального общения /Уч.Пособие под редакцией Д.И. Латышиной – М.Гардарики, – М. Просвещение, 2004. –303с.

**Socialization of Foreign-Speaking Children
in an Educational Institution as An Urgent Task
of the Modern Education System**

Bashkirova V.U.

student

*Samara National Research University
named after academician S.P. Korolev*

Samara, Russia

e-mail: v.u.bashkirova@mail.ru

Keywords: interethnic, mutual respect, children, teenagers, foreign languages, adaptation, barriers

«Мир детства» глазами современных подростков

Борисенко К.А.

магистрант

*Санкт-Петербургский государственный университет
(ФГБОУ ВО СПбГУ)*

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: kseniabor-1@yandex.ru

Васильева Э.В.

магистрант

*Санкт-Петербургский государственный университет
(ФГБОУ ВО СПбГУ)*

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: dinolubitezha@gmail.com

Копеева А.В.

магистрант

*Санкт-Петербургский государственный университет
(ФГБОУ ВО СПбГУ)*

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: natatat1965@yandex.ru

Ключевые слова: «Мир детства», игровая деятельность, квазипространство, защита от давления мира взрослых

«Мир детства» – особая форма жизнедеятельности детского общества, культурная система, в которой дети связаны между собой в единое социально-культурное целое. К основным понятиям «Мира детства» относятся: квазипространство, игровая деятельность, защита от давления мира взрослых. Современное детство протекает в условиях трансформации социальных связей и цифровизации, потому становится актуальным вопрос, какое содержание отражают основные понятия «Мира детства» в настоящее время и как они взаимосвязаны?

Теоретической основой исследования стала монография Т.Д. Попковой «Универсум Мира детства». Научная новизна: основные понятия «Мира детства» впервые эмпирически оцениваются во взаимосвязи. Методы исследования: теоретический анализ, анкетирование, корреляционный анализ.

На основе ключевых концепций была разработана анкета «Твой мир: интересы, друзья, увлечения». Анкета включает в себя 4 вопроса: «В какие игры ты играешь?» (1), «Какая твоя любимая игра?» (2); «Выбери компанию или пространство, где ты общаешься со сверстниками и чувствуешь себя свободным, значимым, можешь проявлять себя и находить единомышленников» (3), «Бывает, что после разговора со взрослым остаются неприятные чувства: обида, злость, ощущение, что тебя

не поняли или поступили несправедливо. Что ты чаще всего делаешь в такой ситуации?» (4). Участниками анкетирования стали 103 ученика 6–11 классов школ г. Санкт-Петербурга.

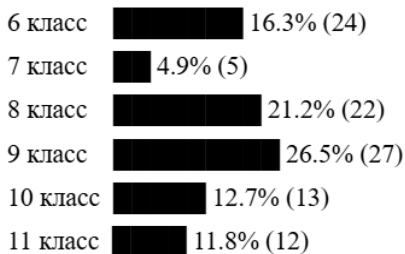


Рис. 1. Пол участников анкетирования



Рис. 2. Классы участников анкетирования

Вопросы 1, 2 направлены на выявление способов проведения досуга и игровых предпочтений. В контексте концепции «Мир детства» игровая деятельность – ведущая форма активности и модель жизнедеятельности. Первый вопрос позволяет оценить разнообразие игровой активности, второй – выявить предпочтения для определения доминирующего типа игровой деятельности.

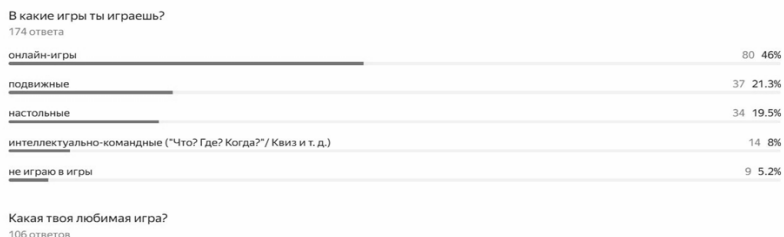


Рис. 3. Ответы на вопрос (1)

Большинство респондентов выбрало ответ «онлайн-игры», что является следствием интеграции цифровой среды в досуг подростков.

Второй по популярности ответ – «подвижные игры», реже указывали «настольные игры», меньше всего – «интеллектуально-командные», «не играю в игры».

Результаты 2-го вопроса были объединены по группам, отмечены самые популярные ответы. Чаще всего респонденты упоминали онлайн-игры («Roblox», «Minecraft»), подвижные игры (футбол, волейбол) указали около 20% респондентов, настольные игры («UNO», «Монополия») – 12%, меньшинство назвали интеллектуальные игры («Что? Где? Когда?», «судоку»).

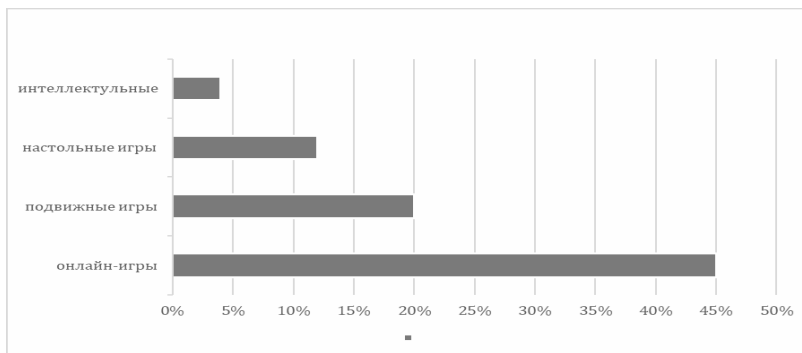


Рис. 4. Ответы на вопрос (2)

Данные показывают, что цифровое пространство занимает центральное место в игровом досуге современных подростков. Подвижные игры сохраняют значение: существуют потребности в физической активности и реальном социальном взаимодействии. Лишь 10% респондентов отметили интеллектуальные игры в списке своих активностей: подростки могут участвовать в таких играх, но редко выбирают как основной вид досуга.

Цель вопроса 3 – выяснить, что участники определяют как автономное или квазипространство – собственное физическое, социальное и информационное поле, существующее по внутренним законам. Ответы помогут понять, как выстраиваются отношения в детских сообществах, какой формат взаимодействия предпочитают подростки.

Мы предположили, что наибольшее число выбранных ответов будет распределено между неформальными объединениями («гейм-пространство», «фандом», «компания по интересам», «коллектив в секции»), исходя из гипотезы, что большинство становится участниками этих сообществ в соответствии со своей сферой интересов.

Выбери компанию или пространство, где ты общаешься со сверстниками и чувствуешь себя свободным, значимым, можешь проявлять себя и находить единомышленников.

226 ответов

мой класс в школе/колледже	64	28.3%
гейм-пространство (компьютерные игры, стримеры)	36	15.9%
в общении с братьями/сестрами	30	13.3%
коллектив в секции/кружке/на дополнительных занятиях	26	11.5%
компания сверстников во дворе	22	9.7%
спортивная команда	18	8%
фандом книги/фильма/сериала/шоу	17	7.5%
компания по интересам (например, клуб по игре в «Что? Где? Когда?», компания, с которой ты играешь в настольные игры и т.д.)	13	5.8%

Рис. 5. Ответы на вопрос (3)

Наибольшее число участников выбрали категорию «мой класс». Второй по популярности ответ – «гейм-пространство». Близко к нему количество ответов в категориях «в общении с братьями/сестрами», «коллектив в секции». Реже всего участники выбирали варианты «компания сверстников во дворе», «спортивная команда», «компания по интересам». Полученные данные можно интерпретировать следующим образом:

- школа является основным, но не единственным автономным пространством. Популярность ответа обусловлена количеством времени, которое подростки проводят в коллективе класса, однако для более чем 70% участников автономная среда сформирована за пределами основного места учебы;
- неформальные сообщества и дополнительные занятия в сумме набирают 48.7% от общего количества выбранных ответов (исключение: «мой класс», «компания сверстников во дворе», «общение с братьями/сестрами») – современная молодежь ищет единомышленников с опорой на общие увлечения;
- гейм-сообщества стали полноценным автономным пространством для современных подростков;
- сохранение ответа «общение с братьями/сестрами» на 3-м месте подчеркивает значение внутрисемейного контакта.

Вопрос 4 был сформулирован на основе концепции «защита от давления мира взрослых» – это компенсаторная функция, позволяющая ребенку психологически обособиться от стрессовых факторов мира взрослых. Формат вопроса не предполагал множественного выбора: каждая стратегия оценивала отдельный способ защиты.

Конструктивный диалог стал ведущей стратегией – значительная часть детей готова к открытому общению в эмоционально напряженной ситуации. Активное противостояние заняло 2-е место – современные

школьники в большей степени ощущают себя субъектами диалога. Избегание суммарно составляет 35,9%, что говорит о распространенности и пассивных стратегий. Обращение за помощью к друзьям оказалось более распространенным вариантом поведения, чем обращение к другому взрослому. Тем не менее, в ситуациях конфликта со взрослым детское сообщество не воспринимается как эффективный ресурс поддержки. На основе ответов респондентов можно сделать следующие выводы:

- современные школьники в основном выбирают прямые стратегии взаимодействия со взрослым во время конфликта;
- цифровое пространство и уход в себя являются значимыми, но не доминирующими способами справиться с конфликтной ситуацией;
- наиболее тревожным видится практически полное отсутствие у детей «доверительного взрослого». Предполагаем, что минимальный выбор варианта «ищу поддержки у другого взрослого» является следствием боязни осуждения, обесценивания проблемы.

Бывает, что после разговора со взрослым остаются неприятные чувства: обида, злость, ощущение, что тебя не поняли или поступили несправедливо. Что ты чаще всего делаешь в такой ситуации?

106 ответов

пытаюсь спокойно поговорить со взрослым и объяснить свою точку зрения	39 36.8%
не даю себя в обиду, могу начать спорить	22 20.8%
ухожу от общения, чтобы побыть одному (одной)	20 18.9%
пытаюсь забыть об этом, отвлекаюсь на игры или соцсети	18 17%
делюсь с друзьями и ищу у них поддержки	6 5.7%
ищу поддержки у другого взрослого	1 0.9%

Рис. 6. Ответы на вопрос (4)

С целью выявления общих черт в стратегии ответов участников был проведен корреляционный анализ. Центральной концепцией стало квазипространство. Первые взаимосвязи были найдены с понятием «игровая деятельность»:

- онлайн-геймеры чаще выбирают варианты «гейм-пространство» или «фандомы»;
- любители подвижных игр – «спортивные команды», «общение со сверстниками во дворе»;
- игроки в настольные/интеллектуальные игры – «компании по интересам», «школьный класс»;
- не играющие в игры чаще выбирают «школьный класс», «секцию».

Следующим понятием для корреляции стало «защита от давления мира взрослых». Мы исходили из гипотезы, что между выбором стратегии поведения в конфликте и автономным пространством должна существовать устойчивая связь. Посредством анализа было выяснено:

- предпочитающие конструктивный диалог демонстрируют привязанность к традиционным социальным средам: «школьный класс»/«общение с братьями и сестрами». Предположим, что опыт регулярного взаимодействия в реальных сообществах формирует установку на поиск компромисса даже в эмоционально напряженных ситуациях;
- склонность к открытому спору также связана с «школьным классом» (66,7%), однако почти треть таких подростков одновременно ориентированы на «гейм-пространство». Это может указывать на готовность к конфронтации в реальной жизни при наличии «запасной» виртуальной территории;
- пространства «спортивная команда» и «секция» не имеют выраженной доминанты, что ставит вопрос об их роли как значимых «буферных зон».

Таким образом, выбор поведенческой стратегии в конфликте с взрослым систематически связан с тем, какое пространство подросток воспринимает как автономное. Цифровая среда не просто конкурирует с реальной, а для значительной части подростков становится ключевым ресурсным местом. Игровые практики являются одним из важных факторов формирования социальных связей и выбора комфортной среды.

«Мир детства» современных подростков представляет собой реальность, где цифровые и внесетевые пространства тесно переплетены. Игровая практика является механизмом социализации и формирования идентичности, а выбор того или иного квазипространства напрямую влияет на стратегии сопротивления внешнему давлению.

Литература

1. Мид М. Культура и мир детства // Мид М. Избранные произведения / ред., сост. и автор послесловия И.С. Кон. М.: Наука, 1988. – 429 с.
2. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 1999. – 288 с.
3. Универсум Мира детства: монография / Т.Д. Попкова; под науч. ред. проф. Б.В. Кондакова; Пермский государственный национальный исследовательский университет. Пермь, 2023. – 292 с.

«The World of Childhood» Through the Eyes of Modern Teenagers

Borisenko K.A.

Master's student

Saint Petersburg State University (FGBOU VO SPbSU)

Saint Petersburg, Russia

e-mail: kseniabor-1@yandex.ru

Vasilyeva E.V.

Master's student

Saint Petersburg State University (FGBOU VO SPbSU)

Saint Petersburg, Russia

e-mail: dinolubitezha@gmail.com

Kopaeva A.V.

Master's student

Saint Petersburg State University (FGBOU VO SPbSU)

Saint Petersburg, Russia

e-mail: natatat1965@yandex.ru

Keywords: «World of childhood», game activity, quasi-space, protection
from the pressure of the adult world

English Teacher's Classroom Management in Teaching English in Turkmen Secondary Schools in the Academic Year 2024/2025

Gylyjova A.Y.

Instructor

Turkmen national Institute of world languages

named after Dovletmamet Azady

Ashgabat, Turkmenistan

e-mail: aylargylyjowa4@gmail.com

Gylyjov Y.A.

Senior teacher

Turkmen State Medical University named after Myrat Garryev

Ashgabat, Turkmenistan

e-mail: yusupgylych@gmail.com

Annotation. This research explores the classroom management strategies used by English teachers in Turkmen secondary schools during the 2024/2025 academic year. The study aims to identify the main components of classroom management, the challenges teachers face, and the methods they use to overcome them. The research follows a descriptive qualitative design, using observation, interviews, and documentation as data collection techniques. Data analysis was conducted according to Miles et al. (2014) through stages of data collection, reduction, display, and conclusion drawing.

The findings show that English teachers manage classrooms through five key components: physical classroom design, classroom rules and routines, teacher–student relationships, motivational teaching methods, and discipline. The main problems identified include students' misbehavior, varied language proficiency levels, and low motivation. Teachers address these issues through nonverbal, verbal, and task-oriented strategies. The study concludes that effective classroom management fosters a positive learning environment, improves student engagement, and enhances the overall quality of English language teaching in Turkmen schools.

Keywords: classroom management, English teaching, secondary school, qualitative research, student-centered approach, Turkmenistan

Relevance of the Study

In the context of Turkmenistan's educational modernization and implementation of the Concept for Improving Teaching Methods until 2028, effective classroom management becomes a key component of English language teaching. Successful classroom management contributes to higher student motivation, better communication, and overall improvement of learning outcomes.

Problem Statement

Despite the growing importance of English as a foreign language, many Turkmen secondary school teachers face difficulties in maintaining discipline,

motivating students, and organizing classroom activities effectively. The study addresses the problem of how English teachers manage classrooms and overcome challenges in the teaching–learning process.

Scientific Novelty

This research provides one of the first systematic analyses of classroom management practices of English teachers in Turkmen secondary schools, identifying key components, specific challenges, and effective solutions based on real field data collected from schools in Ashgabat.

It integrates Western theoretical models (Miles et al., 2014) with the local Turkmen educational context, offering practical recommendations for enhancing classroom management in EFL instruction.

Aim and Objectives

Aim:

To analyze and describe the components, problems, and solutions of classroom management used by English teachers in secondary schools of Turkmenistan during the 2024/2025 academic year.

Objectives:

1. To identify and classify the main components of classroom management in English teaching.
2. To determine the main problems faced by English teachers.
3. To explore the strategies and solutions used to overcome these problems.

Methodology

The research design is descriptive qualitative.

Data collection methods: observation, interview, and documentation.

Sample: 10 English teachers and 40 students from secondary schools in Ashgabat.

Data analysis: based on the interactive model of Miles, Huberman, and Saldaña (2014) – data collection, reduction, display, and conclusion verification.

Main Findings

1. Components of classroom management were divided into five categories:
Physical design of classroom (seating arrangements, space organization);
Rules and routines established by the teacher;
Teacher–student and student–student relationships;
Motivational instruction and engagement strategies;
Discipline maintenance methods.
2. Problems identified:
Students’ misbehavior and low motivation;
Differences in students’ language levels;
Difficulty in maintaining consistent discipline and engagement.
3. Solutions applied:
Nonverbal approaches (eye contact, gestures);

Verbal approaches (direct instructions, positive reinforcement);

Task-oriented strategies (group work, clear task division, active learning).

Key Results and Significance

The study concludes that effective classroom management directly improves the teaching and learning atmosphere, promotes positive teacher–student relationships, and enhances students' English language performance.

Implementing a structured, student-centered approach to classroom management is essential for achieving national educational objectives and aligning Turkmen English instruction with international standards.

Literature

1. Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. – 3rd ed. – Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2014. – 381 p.
2. Fauziati, E. *Teaching English as a Foreign Language: Principle and Practice*. – Surakarta: Era Pustaka Utama, 2015. – 234 p.
3. Marzano, R. J., & Marzano, J.S. *The Key to Classroom Management*. // *Educational Leadership*. – 2003. – Vol. 61, No. 1. – P. 6–13.
4. Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H.J. *Toward a Knowledge Base for School Learning*. // *Review of Educational Research*. – 1993. – Vol. 63, No. 3. – P. 249–294.
5. Doyle, W. *Classroom Organization and Management*. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. – 3rd ed. – New York: Macmillan, 1986. – P. 392–431.
6. Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. *Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences between Novice and Experienced Teachers*. // *Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*. – Houston, 1998. – 15 p.
7. Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P., & Clements, B.S. *Classroom Management for Elementary Teachers*. – Boston: Allyn and Bacon, 1983. – 280 p.
8. Ben, W. *Effective Classroom Management Strategies for Teachers*. // *Journal of Educational Psychology*. – 2006. – Vol. 98, No. 4. – P. 702–708.
9. Delong, M., & Winter, G. *Classroom Management: A Reflective Perspective*. – New York: Routledge, 1998. – 210 p.

Управление классом учителя английского языка при преподавании английского в средних школах туркменистана в 2024/2025 учебном году

Гылыджова А.Ю.

преподаватель

«Туркменский Национальный институт мировых языков

имени Довлетмаммеда Азади»

Ашхабад, Туркменистан

e-mail: aylargylyjowa4@gmail.com

Гылыджов Ю.А.

старший преподаватель

Туркменский государственный медицинский

университет имени Мырата Гаррыева

Ашхабад, Туркменистан

e-mail: yusupgylych@gmail.com

Аннотация. В данном исследовании рассматриваются стратегии управления классом, применяемые учителями английского языка в средних школах Туркменистана в 2024/2025 учебном году. Цель работы – определить основные компоненты управления классом, выявить трудности, с которыми сталкиваются учителя, и описать способы их преодоления. Исследование выполнено в рамках дескриптивного качественного подхода с использованием методов наблюдения, интервью и анализа документов. Обработка данных проводилась по модели Майлза и др. (2014), включающей сбор, сокращение, представление и интерпретацию данных.

Результаты показали, что управление классом осуществляется через пять основных компонентов: физическая организация пространства, правила и распорядок, взаимоотношения между учителем и учащимися, мотивационные методы преподавания и дисциплина. Основные проблемы связаны с нарушением дисциплины, различным уровнем владения языком и низкой мотивацией учащихся. Учителя решают эти проблемы с помощью невербальных, вербальных и деятельностных стратегий. Сделан вывод, что эффективное управление классом способствует созданию благоприятной образовательной среды, повышает вовлеченность учащихся и улучшает качество преподавания английского языка в туркменских школах.

Ключевые слова: управление классом, преподавание английского языка, средняя школа, качественное исследование, личностно-ориентированный подход, Туркменистан

Социальная идентичность и восприятие группы как факторы риска радикализации в молодежной среде

Дворяничкова К.Н.

студент

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9765-1957>

e-mail: dvorianick@gmail.com

Налетова Д.А.

*ведущий эксперт, Московский исследовательский центр
(ГБУ г. Москвы «МИЦ»), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5067-3282>

e-mail: darenka868@gmail.com

Ключевые слова: радикализация, социальная идентичность, теория неопределенности-идентичности, подростково-молодежная среда

Изучение механизмов радикализации является одной из важнейших задач современной науки. При этом ключевой исследовательский интерес представляет не столько терроризм как крайняя форма проявления, сколько процесс принятия радикальных взглядов. Существующие модели радикализации зачастую не имеют прочной научной основы и ориентированы на лиц, уже вовлеченных в экстремистскую деятельность, что обуславливает потребность в выявлении предикторов на ранних стадиях. Подростки и молодежь, переживающие кризис идентичности [3], составляют группу риска. В этом контексте теория неопределенности-идентичности М. Хогга [4] предлагает объяснительную модель, связывающую поиск четкой групповой принадлежности с потребностью снизить субъективную неопределенность.

Цель исследования: выявить связь между степенью выраженности социальной идентичности и степенью выраженности энтитативности (воспринимаемой целостности) различных групп (актуальных, желательных и нежелательных) у учащихся школ и студентов вузов.

Гипотеза: степень выраженности социальной идентичности респондентов статистически значимо связана со степенью выраженности энтитативности выбранных ими групп.

Методы и выборка. В исследовании приняли участие 869 респондентов: 544 ученика школ г. Москвы и 325 студентов вузов. Использовался опросник, включавший:

1. Методику «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) для оценки выраженности социальной идентичности.

2. Задание на оценку энтитативности трех типов групп: реальной принадлежности, желательной и нежелательной, по 30 шкалам [1].
3. Биографические вопросы.
Для проверки гипотезы применялся критерий Фишера (F).

Основные результаты

1. Реальные группы принадлежности: Выявлена статистически значимая связь ($p < 0,01$) как для учеников, так и для студентов. Респонденты с сильной социальной идентичностью достоверно чаще воспринимали свои реальные группы как обладающие высокой энтитативностью (76 учеников и 40 студентов). Ни один респондент с сильной идентичностью не оценил свою группу как слабоэнтитативную. У респондентов со слабой идентичностью картина была менее однородной, однако они значимо чаще, чем другие группы, воспринимали свои группы как слабоэнтитативные (14 студентов).
2. Желательные группы: Связь также является статистически значимой ($p \leq 0,01$). Учащиеся и студенты с сильной и средней идентичностью демонстрируют тяготение к желательным группам с высокой и средней энтитативностью. Респонденты со слабой идентичностью, напротив, чаще считали желательными группы со слабой энтитативностью (22 студента).
3. Нежелательные группы: Для учеников связь между выраженностью идентичности и восприятием нежелательной группы оказалась незначимой ($p = 0,23$). Все группы респондентов склонны воспринимать нежелательные группы как высокоэнтитативные. Для студентов связь значима ($p < 0,0$). Студенты с сильной и средней идентичностью воспринимали нежелательные группы как высокоэнтитативные, в то время как студенты со слабой идентичностью показывали менее однозначную картину.

Выводы и заключение

1. Проведенное исследование эмпирически подтверждает основную гипотезу: сила социальной идентичности тесно связана с восприятием групповой энтитативности. Это согласуется с положениями теории социальной идентичности [5] и теории неопределенности-идентичности М. Хогга [4].
2. Индивиды с сильной и сформированной социальной идентичностью склонны выбирать и ценить принадлежность к высокоэнтитативным группам, которые предлагают четкие нормы, структуру и чувство общности. Это служит механизмом поддержания и укрепления их идентичности.

3. Для подросткового и юношеского возраста, характеризующегося поиском идентичности, высокоэнтитативные группы выступают мощным ресурсом для самоопределения и снижения неопределенности [3, 4].
4. Восприятие нежелательных аутгрупп как высокоэнтитативных (особенно у студентов с сильной идентичностью) может быть механизмом межгрупповой дифференциации [5], усиления границ «своей» группы и поддержания позитивной социальной идентичности.
5. Полученные данные частично подтверждают теорию М. Хогга [4], демонстрируя, что стремление к определенности через групповую принадлежность проявляется в предпочтении четко структурированных, целостных групп [2]. Для дальнейшей проверки теории целесообразно включение в выборку маргинализированных групп, где переживание неопределенности может быть максимальным.

Результаты исследования вносят вклад в понимание психологических механизмов, лежащих в основе выбора референтных групп молодежью, и могут быть использованы при разработке моделей оценки риска радикализации и программ профилактики, направленных на предоставление конструктивных альтернатив для самоидентификации.

Литература

1. Дворянчиков Н.В., Бовин Б.Г., Мельникова Д.В., Белова Е.Д., Бовина И.Б. Оценка риска радикализации в подростково-молодежной среде: некоторые эмпирические факты // Психология и право. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 93–107.
2. Тэшфел Х., Тернер Дж. К. Теория социальной идентичности в межгрупповом поведении // Психология межгрупповых отношений. – 1986. – С. 7–24.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
4. Hogg M.A. Uncertainty-identity theory // Advances in experimental social psychology. – 2007. – Vol. 39. – P. 69–126.
5. Campbell D.T. Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of persons as social entities // Behavioral Science. – 1958. – Vol. 3, № 1. – P. 14–25.

Social Identity and Group Perception as Risk Factors for Radicalization in the Youth Environment

Dvoryanchikova K.N.

student

Moscow State University of Psychology & Education

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9765-1957>

e-mail: dvorianick@gmail.com

Naletova D.A.

leading expert

Moscow Research Center (GBU of Moscow "MIT")

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5067-3282>

e-mail: darenka868@gmail.com

Keywords: radicalization, social identity, theory of uncertainty-identity, adolescent and youth environment

Психологические особенности и адаптационные ресурсы личности подростков, проживающих в зоне военного конфликта

Емельяненко А.К.

аспирант

*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»*

г. Горловка, Российская Федерация

e-mail: Ann.Yml@yandex.ru

Кондрашова М.В.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»*

г. Горловка, Российская Федерация

e-mail: grl414827878@mail.ru

Ключевые слова: подростки, психологические особенности,
жизнестойкость, социальная неопределенность

В условиях затяжного военного конфликта на новых территориях Российской Федерации подростки сталкиваются с целым рядом сложных психологических проблем, которые существенно влияют на их развитие, социализацию и формирование личности. Несмотря на актуальность этой проблемы, специфические адаптивные механизмы, позволяющие подросткам сохранять психологическое благополучие в ситуации хронического стресса, остаются недостаточно изученными. Академическая значимость и научная новизна этого исследования заключается во всестороннем изучении взаимосвязи между травматическим опытом, стратегиями саморегуляции и жизнестойкостью как ключевыми факторами процесса адаптации.

Для изучения психологических особенностей адаптации подростков, которые проживают в условиях боевых действий, мы применили комплексный метод. При помощи анализа данных, полученных в ходе исследований, проведенных на территории Донецкой Народной Республики, были изучены такие аспекты, как способы самоконтроля личности, посттравматический стресс, жизнестойкость, поведение в сложных ситуациях. В качестве методологической основы была использована теория поведения в сложных ситуациях, концепция жизнестойкости С. Мадди и подходы, объясняющие, как социальная неопределенность влияет на развитие личности.

У подростков, которые проживают в условиях военного конфликта, часто наблюдаются симптомы посттравматического стрессового расстройства. Это проявляется в повышенной тревожности, нарушении сна, а также в резких перепадах настроения.

При изучении выраженности этих симптомов, было выявлено, что их интенсивность значительно различается. На это влияют несколько факторов. В первую очередь, это доступность квалифицированной психологической помощи. Если подросток имеет возможность регулярно посещать психолога или участвовать в групповых терапевтических занятиях, тяжесть симптомов ПТСР обычно снижается. Во-вторых, важную роль играют личные ресурсы подростка, такие как: поиск поддержки у окружающих, уровень психологической устойчивости к стрессовым факторам. Чем более развиты механизмы адаптации, тем лучше подростки, как правило, переносят различного вида травматические события. Не стоит исключать необходимость в стабильном социальном окружении. Функциональная и полная семья становится источником утешения и защиты подрастающей личности. Школа является источником стабильности и предсказуемости, а поддержка со стороны сверстников и педагогического коллектива помогает подростку ощущать себя в безопасности и восстанавливать чувство контроля над своей жизнью. Квалифицированное и равномерное сочетание данных факторов, помогает значительно уменьшить негативные последствия травматического опыта у подростков, которые проживают в условиях боевого конфликта.

Необходимо отметить, что каждый из этих факторов может усиливать или ослаблять действие других. Например, даже при наличии квалифицированной психологической помощи, подросток, лишенный поддержки семьи и друзей, может испытывать трудности в процессе восстановления. И наоборот, сильная социальная поддержка может компенсировать недостаток формальной психологической помощи, особенно на начальных этапах после травматического события.

Недавнее исследование современных авторов выявило ключевую роль жизнестойкости в преодолении хронического стресса. Подростки, демонстрирующие повышенный уровень жизнестойкости, показали превосходные механизмы совладания, включая поиск социальной поддержки, принятие ответственности и позитивное восприятие жизненных ситуаций. Это позволяет им не только адаптироваться к экстремальным условиям, но и сохранять ориентацию на будущее.

Отмечается, что в условиях социальной нестабильности подростки используют целый ряд стратегий личностной саморегуляции, которые могут включать как конструктивные подходы: планирование и поиск информации, так и менее эффективные методы, например избегание

и эмоциональную подавленность. Данное разнообразие стратегий, лишь подчеркивает адаптацию подростков к быстро изменяющимся условиям.

Молодые люди, которые становятся вынужденными переселенцами, сталкиваются с дополнительными трудностями. У них разрушаются существующие социальные связи, возникает необходимость интегрироваться в незнакомую среду, в следствии с чем проявляется повышенная уязвимость к развитию депрессивного состояния и различных тревожных расстройств.

Исходя из вышесказанного, можем сделать вывод: несмотря на серьезные психологические трудности, подростки, которые проживают в зоне вооруженного конфликта, имеют повышенную способность к адаптации. К числу выявленных ключевых ресурсов относятся жизнестойкость, социальная поддержка и гибкость в использовании стратегий саморегуляции. Результаты этого исследования могут послужить основой для разработки и реализации программ психологической поддержки, направленных на укрепление психологического благополучия и содействие здоровому личностному развитию подростков, испытывающих хронический стресс.

Литература

1. Адиева Н.В., Трифонов В.А. Поведенческие особенности детей и подростков, оказавшихся в местах возникновения военных действий. Способы адаптации и реабилитации // Вестник науки. 2024. № 11 (80), Т. 4. С. 942–950. ISSN 2712-8849. URL: <https://www.vestnik-nauki.pf/article/19045> (дата обращения: 05.10.2024).
2. Александрова Л.А., Дмитриева С.О. Дети в условиях войны: обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13, № 1. С. 139–149. DOI: 10.17759/jmfp.2024130113. URL: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130113> (дата обращения: 05.10.2024).
3. Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Москва: [б.и.]. 2018. 215 с.
4. Ульянина О.А., Александрова Л.А. Особенности актуального состояния обучающихся в регионе с высокой степенью вовлеченности в последствия боевых действий // Социальная психология и общество. 2024. Т. 15. № 1. С. 171–189. DOI: 10.17759/sps.2024000001. URL: <https://doi.org/10.17759/sps.2024000001> (дата обращения: 05.10.2024).
5. Савенкова И.А., Хлопова О.Е. Психологическая адаптация подростков в условиях длительной чрезвычайной ситуации (на примере Донбасса) // Социальная и клиническая психиатрия. – 2021. – Т. 31, № 4. – С. 55–61.

Psychological Characteristics and Adaptive Resources of Adolescents Living in A Military Conflict Zone

Emelianenko A.K.

PhD student

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Donetsk
State Pedagogical University named after V. Shatalov»*

Gorlovka, Russian

e-mail: Ann.Yml@yandex.ru

Kondrashova M.V.

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Donetsk
State Pedagogical University named after V. Shatalov»*

Gorlovka, Russian

e-mail: grl414827878@mail.ru

Keywords: adolescents, psychological characteristics, resilience, social
uncertainty

Отношения между родителями и психологическое благополучие подростка

Жданова Т.А.

аспирант

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2988-8760>

e-mail: tzhdan@mail.ru

Ключевые слова: семья, подростковый возраст, психологическое благополучие

Вопросы семьи, детства и подросткового возраста являются актуальными для каждого человека и в настоящее время находятся в особом фокусе на уровне государства. С одной стороны, семья является самым неизменным конструктом с момента зарождения человечества. С другой стороны, постоянные социокультурные преобразования, тенденции современного мира отражаются и на семье, семейных отношениях. Таким образом, семья является динамичным образованием и подвержена эволюции, поэтому рассматривать этот конструкт необходимо с учетом эпохи и социокультурных преобразований. Семья имеет основополагающую роль в жизни каждого человека. При этом исследователи отмечают не только поддерживающую роль семьи, но и ее деструктивный характер в случаях дисфункционального взаимодействия [1,4]. Одним из сложных периодов для семьи является достижение ребенком подросткового возраста – возраста фундаментальных качественных изменений жизни. Для родителей этот период может сопровождаться личным или семейным кризисом, переживаниями по поводу успешности своей роли как родителя и супруга или супруги, что может сказаться на взаимоотношениях с подростком и его психологическом благополучии.

Ученые отмечают психологическое благополучие как один из ключевых аспектов позитивного функционирования, выступающий маркером степени зрелости личностных механизмов саморегуляции жизнедеятельности [3]. Это состояние человека является важным составляющим эмоционального фона личности и может оказывать влияние на различные сферы жизни подростка. Отмечается связь психологического благополучия с успешностью адаптации в образовательном пространстве, с социальным развитием и отношениями с окружающими, а также физическим здоровьем [2].

Значимую роль в формировании психологического благополучия играет семья, особенно в подростковом возрасте, когда перед подростком стоят задачи обретения идентичности, самоопределения, осознание

себя и своего места в мире. Понимание особенностей взаимодействия внутри семьи и их связи с психологическим благополучием является несомненно важным и актуальным.

Целью нашего исследования было изучение психологического благополучия подростков в семьях с разным характером отношений между супругами.

В исследовании применялись следующие **методики**: методика «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф, в адаптации П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленковой), «Тест-опросник удовлетворенности браком» (ОУБ), (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко).

Выборка

В эмпирическом исследовании приняли участие 35 семей, 35 подростков в возрасте от 15 до 18 лет, в том числе 18 девушек и 17 юношей, а также их родители (35 матерей и 35 отцов). Каждая семья была представлена матерью, отцом и их ребенком (подростком). Итого в исследовании приняли участие 105 человек.

Полученные результаты

Результаты исследования показали следующее: у 34% процентов респондентов высокий уровень психологического благополучия, у 34 % – средний и у 31 % респондентов низкий уровень психологического благополучия, что позволило нам выделить 3 группы подростков с учетом показателей их уровня психологического благополучия (группа высокого, среднего, низкого уровня психологического благополучия, рис. 1).

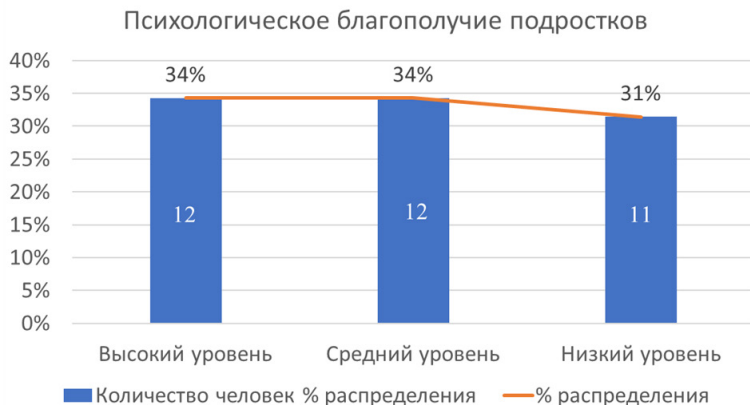


Рис. 1. Распределение подростков по уровню психологического благополучия

Далее мы исследовали показатели удовлетворенности браком родителей в каждой из групп психологического благополучия подростков.

В нашей выборке достаточно высокий процент родителей, удовлетворенных или частично удовлетворенных браком (83%) от общего количество матерей и отцов в выборке (рис. 2).



*Рис. 2. Распределение отцов и матерей по уровню
удовлетворенности браком*

В группе отцов 33 респондента удовлетворены или скорее удовлетворены браком и всего 2 человека не удовлетворены или скорее не удовлетворены. В группе матерей выявлено больше респондентов, которые полностью или частично не удовлетворены браком (10 человек).

Следующим этапом мы исследовали статистически значимые различия по уровню психологического благополучия подростков в зависимости от уровня удовлетворенности браком их родителей с помощью критерия Хи-квадрат (табл. 1).

Из представленных в таблице 10 расчетов видно, что в семьях, где оба родителя удовлетворены браком, у 12 подростков наблюдается высокий уровень психологического благополучия, у 10 подростков средний уровень и у двух подростков низкий уровень психологического благополучия. В семьях, где один родитель удовлетворен браком, второй не удовлетворен, у двух подростков выявлен средний уровень психологического благополучия, у шести низкий уровень. Показано, что в семьях, где оба родителя не удовлетворены браком у подростков наблюдается низкий уровень психологического благополучия.

Выявлены статистически значимые различия уровня психологического благополучия и удовлетворенности браком родителей подростков. В семьях, в которых оба родителя удовлетворены браком, для подростков характерны высокие показатели уровня психологического

благополучия, в то время как в семьях, где оба родителя не удовлетворены браком, у подростков наблюдаются низкие показатели психологического благополучия.

Таблица 1

**Таблица сопряженности уровня
удовлетворенности родителей в браке и психологического
благополучия подростков (критерий Хи-квадрат Пирсона)**

Показатель психологического благополучия подростка		Удовлетворенность браком родителей			Всего
		Оба удовлетворены	Один удовлетворен, второй нет	Оба не удовлетворены	
Высокий уровень ПБ	Количество, n	12	0	0	12
	% в уровень ПБ подростка	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Средний уровень ПБ	Количество, n	10	2	0	12
	% в уровень ПБ подростка	83,30%	16,70%	0,00%	100,00%
Низкий уровень ПБ	Количество, n	2	6	3	11
	% в уровень ПБ подростка	18,20%	54,50%	27,30%	100,00%
Всего	Количество, n	24	8	3	35
	% в уровень ПБ подростка	68,60%	22,90%	8,60%	100,00%
Хи квадрат Пирсона = 20,505*, при p≤0,01					

Далее при проверке корреляции показателей психологического благополучия подростков и уровня удовлетворенности браком родителей, обнаружена положительная связь удовлетворенности браком матери и отца и психологического благополучия подростка. Более высоким показателям удовлетворенности браком отца и матери соответствуют более высокие показатели психологического благополучия их детей в подростковом возрасте. Можно предположить, что у родителей с высоким уровнем удовлетворенности браком более высокий уровень психологического благополучия, что отражается на создании благоприятной, комфортной семейной обстановки для всех членов семьи и позитивно сказывается на их детях. Если оба родителя чувствуют высокую удовлетворенность браком, то это способствует формированию здорового климата в семье, выражению положительных эмоций, любви, принятию. Случаи неудовлетворенности браком могут сопровождаться деструктивными конфликтами в семье, переносу конфликтов на детей, вовлечение их в качестве третьей стороны в конфликты между супругами.

Заключение

Безусловно, становление, развитие в подростковом возрасте и психологическое благополучие подростков может быть связано с рядом

факторов, о чем говорят многочисленные исследования зарубежных и отечественных ученых. Это могут быть личностные особенности подростка и его родителей, социокультурные трансформации, разнообразные семейные особенности: стиль воспитания, характер семейной коммуникации, межпоколенные связи, способы решения конфликтов в семье [2]. Результаты нашего исследования подтверждают значимость отношений между супругами, удовлетворенности в браке для психологического благополучия подростка, что долгое время оставалось вне поля детального рассмотрения исследователей. Гармоничные отношения в семье, удовлетворенность браком обоих супругов способствуют более высокой успешной адаптации подростка к социальным факторам. Наша работа подтверждает обнаруженные ранее результаты работ В.А. Попова о связи супружеских взаимоотношений и воспитания детей в семье [5]. Данное исследование акцентирует внимание на многогранности семейных взаимосвязей, а также открывает возможности для дальнейших исследований в отношении взаимоотношений в различных семейных подсистемах, например, родительской, супружеской, детско-родительской, сиблинговой.

Литература

1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
2. Жданова Т.А., Филиппова Е.В. Психологическое благополучие подростка: личностные качества и семейные отношения (по материалам зарубежных исследований) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2024. Том 13. № 4. С. 51–63. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130405>
3. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>.
4. Научные основания и практические задачи семейной психотерапии / А.Б. Холмогорова // Московский психотерапевтический журнал: теоретико-аналитическое издание / Ред. Т.В. Снегирева, Ф.Е. Василюк. – 2002. – № 1 январь-март. – С. 93–119. – URL: <https://psyjournals.ru/mpj/2002/n1/771.shtml>
5. Попов В.А. Влияние супружеских взаимоотношений на воспитание детей в семье / В.А. Попов, К.В. Лебедева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 4 (84). – С. 670–673.

Relationships Between Parents and The Psychological Well-Being Of Adolescents

Tatyana A. Zhdanova

*Graduate student of the Master Program “Child and family psychotherapy”
Faculty of Psychological Counseling and Clinical Psychology, Moscow State
University of psychology and Education, Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2988-8760>

e-mail: tzhdan@mail.ru

Keywords: family, adolescence, psychological well-being

Предпосылки формирования отношения к читерству у старшеклассников

Жихарева А.М.

студент,

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО «ВГСПУ» Волгоград), г. Волгоград, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2367-7123>

e-mail: anastasy0105@yandex.ru

Научный руководитель: – Меркулова О.П.

кандидат педагогических наук, доцент

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО «ВГСПУ» Волгоград), г. Волгоград, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>

e-mail: olga.merkulova@list.ru

Ключевые слова: академическая нечестность, читерство, вера в конкурентный мир, высокая и низкая лояльность к читерству

В настоящее время списывание, саботаж, плагиат в учебных работах остаются препятствием для получения качественного образования. Стремление соответствовать постоянно меняющимся эталонам, давление со стороны педагогов, родителей и социальной группы, а также социальные верования вынуждают школьников прибегать к читерству.

Мы отталкивались от понятий «лжи» и «академической нечестности». Раскрывая феномен лжи, ряд исследователей связывает ее с не обязательно успешной попыткой ввести человека в заблуждение для достижения тех или иных целей путем субъективного искажения информации [2, 4]. Академическую нечестностью Е.В. Улыбина и А.А. Токарева определяют как «...нарушение академических правил ради каких-либо благ» [3].

Для обоснования взаимосвязи академической нечестности с социальными верованиями конкретизируем определение второго. Социальные верования – это сформированное представление о том, как ведут себя люди в социуме и как стоит вести себя по отношению к ним. В нашем исследовании ключевым будет являться вера в конкурентный мир (ВКМ) – «убеждение человека в том, что окружающие люди стремятся «обыграть» его» [1].

Различают прямое (допустимость) и косвенное (сообщение и помощь) отношение к нечестности. На прямую нечестность могут влиять декларативные и воспринимаемые нормы. Сообщение о нечестности – это явление, связанное со страхом быть отвергнутым в группе сверстников. Помощь в нечестности ошибочно может считаться приемлемой, так как школьник это сделает ради всеобщей выгоды, но он

останется сообщником читерства. Уверенность в распространенности нечестности появляется во время наблюдения за поведением сверстников. Исследования показывают, что учителя в большинстве своем против академической нечестности в виде плагиата в учебных работах и готовы применять санкции в виде оценок «неудовлетворительно» [5]. Лояльные к нечестности школьники при угрозе ухудшения отношений с одноклассниками не будут склонны сообщать о нечестности, а нелояльность связана с неодобрением родителей такого поведения [3].

Наше эмпирическое исследование построено с опорой на работу Е.В. Улыбиной и А. А. Токаревой [3]. Отношение к трем вариантам читерства в школе изучалось через такие характеристики как распространенность, допустимость, ухудшение отношений с одноклассниками, проблемы с учителями и неодобрение родителей. На выявлении взаимосвязи этих характеристик читерства и ВКМ была построена проверка *гипотезы*: допустимость нечестности взаимосвязана с представлением о наличии в мире правил и норм, что отражается в ВКМ, с представлениями о распространенности читерства и ожидаемых реакциях одноклассников, учителей и родителей.

В исследовании приняли участие обучающиеся 10–11 классов школ Волгограда и Волгоградской области, в количестве 41 человека в возрасте от 16 до 18 лет. Формирование выборки осуществлялось анонимно на добровольной основе, опрос проводился с использованием сервиса «Google-формы», приглашение принять участие распространялось через педагогов-психологов ряда школ и социальные сети.

Для выявления уровня ВКМ был использован опросник «Шкала веры в конкурентный мир, краткая версия» [1]. Для определения преобладающих показателей отношения к нечестности в школе мы использовали видоизмененную анкету Е.В. Улыбиной и А.А. Токаревой [3], в которой предлагается оценить допустимость и распространенность читерства, а также ожидаемое отношение к нему одноклассников, учителей и родителей в разных ситуациях проявления академической нечестности: использования шпаргалки и списывания, ситуация оплаты академической работы была заменена на использование нейросетей в обучении.

Для представления общей картины по выборке были использованы методы описательной статистики. Результаты приведены в таблице 1. По каждому из показателей отношения к читерству возможны значения в диапазоне от 3 до 27 (оценивание 3-х ситуаций по 9-ти балльной шкале).

Таблица 1

**Описательные статистики, характеризующие представления
о распространенности нечестности и предполагаемом отношении
к нечестности других людей, веры в конкурентный мир
у школьников**

	<i>Me</i>	<i>Q₁</i>	<i>Q₃</i>
Проявление нечестности			
Распространённость	22	18	25
Допустимость	22	18	25
Ухудшение отношений одноклассников	13	9	15
Проблемы с учителями	15	11	19
Неодобрение родителей	15	11	16
Сообщение о нечестности других			
Распространённость	11	4	15
Допустимость	6	3	14
Ухудшение отношений одноклассников	23	17	26
Проблемы с учителями	13	5	15
Неодобрение родителей	15	12	17
Отказ помочь в нечестности			
Распространённость	14	7	17
Допустимость	17	12	21
Ухудшение отношений одноклассников	16	12	19
Проблемы с учителями	8	5	15
Неодобрение родителей	12	7	15
ВКМ	2,3	1,9	2,8

Для большей части выборки характерен средний уровень ВКМ. Сравнение с данными оригинального исследования [3] показывает, что наша выборка ближе скорее к группе лояльных к нечестности школьников. Так, по показателю допустимости значение 18 в исходном исследовании соответствует Q_3 , по нашей выборке – Q_1 .

Анализ структуры связей между ВКМ и показателями отношения к нечестности по полученным данным представлен в таблице 2.

Между показателями допустимости нечестности и препятствующих ей действий с ВКМ и другими показателями отношения к чужестранцу внутри каждой ситуации чужестранства значимых связей выявлено не было, эта часть гипотезы не подтвердилась. Установлены несколько значимых как прямых корреляций между допустимостью сообщения и проблемами с учителями ($p < 0.001$), допустимостью отказать в нечестности и распространенностью ($p < 0.01$), так и обратных между допустимостью нечестности и ухудшением отношений с одноклассниками

($p < 0.05$), допустимостью отказать в нечестности и неодобрением родителей ($p < 0.05$).

Таблица 2

Коэффициенты корреляции (по Спирмену) между показателями допустимости нечестности и препятствующих ей действий с ВКМ и другими показателями отношения к чистерству

	Допустимость нечестности	Допустимость сообщения	Допустимость отказать помочь в нечестности
ВКМ	0.074	0.096	-0.006
Распространенность	0.317*	0.388*	0.454**
Ухудшение отношений с одноклассниками	-0.313*	-0.628***	-0.304
Проблемы с учителями	-0.124	0.511***	-0.280
Неодобрение родителей	-0.290	-0.035	-0.318*

Внутри каждой виньетки подтвердилась корреляция между допустимостью и распространённостью, что является естественным: чем более допустимо явление, тем более оно распространено. В ситуациях сообщения и отказа в чистерстве наблюдается общая связь между реакциями окружающих. Вне зависимости от того, будет это учитель, родитель или сверстник, за негативной реакцией одного последует такая же реакция других. Если же смотреть на корреляцию между одними и теми же показателями разных виньеток, то была замечена обратная связь между ухудшением отношений с одноклассниками при сообщении о нечестности и при допустимости ($\rho = -0.339$, $p < 0.01$) и прямая связь между одобрением родителей при сообщении о нечестности и при его допустимости ($\rho = 0.476$, $p < 0.01$). А также прямые связи между проблемами с учителями при отказе в нечестности и при сообщении о нечестности ($\rho = 0.670$, $p < 0.001$) и между неодобрением родителей при отказе в нечестности и при сообщении о нечестности ($\rho = 0.463$, $p < 0.01$).

Большая выраженность допустимости и распространённости чистерства по нашим данным в сравнении с оригинальным исследованием может быть связана с заменой ситуации оплаты работы на использование нейросети, что за последнее время стало все более распространённой практикой. В то же время нельзя исключать и влияние региональных социокультурных особенностей. На основе выявленных взаимосвязей можно сделать вывод о том, что ожидаемое отношение сверстников важно как при оправдании нечестности, так и еще в большей мере – при оценке (не)допустимости сообщения о ней. При этом

допустимость сообщить о нечестности в представлениях старшеклассников значительно теснее связана с ожиданием проблем с учителями, чем допустимость самой нечестности. Пассивное «сопротивление» нечестности в виде отказа в помощи значительно более поддерживаемая школьниками стратегия поведения по сравнению с «активным» сообщением о читерстве. И именно в допустимости отказа помочь в читерстве школьников, вероятно, поддерживают родители. Полученные результаты подтверждают неоднозначность и сложность взаимосвязей между различными аспектами представлений старшеклассников об академической нечестности и невозможность объяснить их социальным верованием в конкурентный мир, а также необходимость дальнейшего изучения проблемы.

Литература

1. Гулевич О.А., Аникеев О.А., Безменова И.К. Социальные верования: адаптация методик Дж. Даккита // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 11(2). С. 68–89.
2. Карпова Е.А., Кукулите Т.Г. Анализ вариативности проявления лжи в социальных взаимодействиях // Социология и право. 2022. № 4. С. 408–416. <https://doi.org/10.35854/2219-6242-2022-4-408-416>
3. Улыбина Е.В., Токарева А.А. Связь отношения к читерству с социальными верованиями и предполагаемым отношением других у старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 3. С. 20–30. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290302>
4. Чахоян А.С. Понятие лжи: дифференциальная диагностика // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 2. С. 74–79.
5. Чехович Ю.В., Беленькая О.С. Плагиат в средней школе: маленькое бездействие с большими последствиями // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 3. С. 447–467. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.447-467>

Благодарности. Благодарим за предоставленные описания анкеты для эмпирической части исследования авторов исследования, послужившего прототипом, Е.В. Улыбину и А.А. Токареву.

Prerequisites for the Formation of Attitudes Towards Cheating Among High School Students

Zhikhareva A.M.

student

Volgograd State Social and Pedagogical University

Volgograd, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2367-7123>

e-mail: anastasy0105@yandex.ru

Scientific advisor: – Merkulova O.P.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Volgograd State Social and Pedagogical University

Volgograd, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>

e-mail: olga.merkulova@list.ru

Keywords: academic dishonesty, cheating, belief in a competitive world,
high and low tolerance for cheating

Склонность к аддиктивному поведению у подростков из семей с алкогольной зависимостью

Киселева Д.А.

магистрант

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: metdaha050@gmail.com

Ключевые слова: аддиктивное поведение, подростки, алкогольная зависимость, семейные факторы

Проблема исследования заключается в том, что аддиктивное поведение у подростков из семей с алкогольной зависимостью представляет собой серьёзную социально-психологическую проблему, которая до настоящего времени недостаточно исследована с точки зрения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Такой подход необходим для глубокого понимания механизмов формирования и интериоризации деструктивных моделей поведения, учитывая их специфическую социальную и культурную среду.

Научная новизна этого исследования проявляется в том, что впервые проводится комплексный теоретический анализ склонности к аддиктивному поведению у данной категории подростков с использованием концепций культурно-исторической психологии. Выявлены механизмы влияния окружающей социальной среды и процессов интериоризации негативных моделей, что расширяет представления о развитии высших психических функций в условии алкогольнозависимой семейной среды.

В работе использован метод теоретического анализа ключевых трудов Л.С. Выготского и современных публикаций, посвящённых аддиктивному поведению и семейным факторам риска, что позволяет комплексно рассмотреть проблему на основе интеграции классического и современного научного материала.

Результаты анализа показали, что высшие психические функции образуются в процессе социального взаимодействия и усвоения культурных средств. Подростки, растущие в семьях с алкогольной зависимостью, интериоризируют деструктивные модели поведения. Когда подросток растёт в семье с алкогольной зависимостью, его культурная среда и модели поведения seriously искажаются негативными факторами. Отсутствие здоровых ролевых моделей и поддерживающей среды приводит к тому, что зона ближайшего развития подростка становится окружена асоциальными образцами, которые подпитывают склонность к аддиктивному поведению. За отсутствием осознанной субъектности подросток оказывается заложником внешних обстоятельств

и зависимостей. Эти негативные модели становятся частью внутреннего психологического опыта, мешая формированию адаптивных стратегий и увеличивая уязвимость к факторам внешнего воздействия.

Исходя из этого, сделан вывод о необходимости разработки комплексных профилактических и коррекционных программ, учитывающих культурно-исторический контекст. Склонность к аддиктивному поведению в подростковом возрасте у детей из семей с алкогольной зависимостью – это отражение не просто симптомов семейных проблем, а глубоких психологических и культурологических процессов, связанных с нарушением формирования субъектности и осознанности личности. Понимание этих процессов открывает путь к более эффективным методам воспитания, социальной поддержки и психологической помощи подросткам, которым угрожает риск аддиктивных и девиантных форм поведения. Такие программы должны быть направлены на развитие высших психических функций и создание благоприятной социальной среды, что позволит снизить риск формирования и закрепления аддиктивного поведения у подростков из сложных семейных условий.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.: ил. – (Библиотека всемирной психологии).
2. Комарова И.А. Аддиктивное поведение подростка: семейный конструкт // Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/addictive_behavior/contents/46016 (дата обращения: 09.10.2025).
3. Кравцов О.Г. Проблема личностного развития несовершеннолетних правонарушителей: культурно-исторический подход // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 1. – С. 49–56. – DOI: 10.17759/chp.2020160105.
4. Raitasalo K., Holmila M., Jääskeläinen M., Santalahti P. The effect of the severity of parental alcohol abuse on mental and behavioural disorders in children // *European Child & Adolescent Psychiatry*. – 2019. – Vol. 28, № 7. – P. 913–922. – DOI: 10.1007/s00787-018-1253-6.

Tendency to Addictive Behavior in Adolescents from Families with Alcohol Dependence

Kiseleva D.A.

PhD master's student

Moscow State University of Psychology & Education

Moscow, Russia

e-mail: metdaha050@gmail.com

Keywords: addictive behavior, adolescents, alcohol dependence, family factors

Психолого-педагогические условия развития познавательной активности обучающихся начальных классов посредством игровых технологий

Косташи Т.В.

Учитель начальных классов МБОУ Одинцовской СОШ № 1
e-mail: kostashtv@mail.ru

Актуальность темы исследования согласована с требованиями ФГОС НОО, что у обучающихся необходимо развивать познавательную активность, которая играет ключевую роль в успешном обучении.

Основой стандарта является системно-деятельностный подход, направленный на развитие познавательных способностей учащихся с использованием специальных методов и технологий.

Вопрос развития познавательной активности первоклассников с помощью игровых технологий важен для современной образовательной практики, так как эта проблема продолжает исследоваться современными учёными.

Степень разработанности проблемы: отечественные исследователи в области педагогики и психологии уделяли большое внимание изучению сущности и методов развития познавательной активности в младшем школьном возрасте. В настоящее время психологи и педагоги занимаются вопросами внедрения игровых технологий в учебную деятельность для развития познавательной активности.

Цель исследования: выявить психолого-педагогические условия развития познавательной активности обучающихся 1-х классов посредством игровых технологий.

Задачи исследования:

1. Раскрытие понятий познавательная активность и игровые технологии на основе анализа научной литературы;
2. Подбор методик для оценивания уровня познавательной активности первоклассников;
3. Составление и проведение комплекса дидактических игр;
4. Анализ эффективности выбранных игровых технологий.

Объект исследования: познавательная активность.

Предмет исследования: развитие познавательной активности обучающихся 1-х классов.

В соответствии с целью была разработана **гипотеза исследования:** применение игровых технологий в первом классе будет эффективно влиять на познавательную активность обучающихся, если:

- во-первых, проводится взаимодействие обучающихся в командной работе;

- во-вторых, осуществляется работа с гипотезами;
- в-третьих, включена рефлексия.

Методы исследования:

Теоретические: анализ научной литературы, обобщение, классификация, систематизация.

Эмпирические: наблюдение (с листком), анкетирование, психолого-педагогический эксперимент.

Математико-статистический инструмент для обработки данных: Т-критерий Стьюдента в программе SPSS.

Методики исследования:

1. Анкета «Как вы относитесь к учебе по разным предметам?» из книги «Управление образовательными системами», Т.И. Шамова;
2. Проективная методика изучения познавательной активности детей «Древо желаний», В.С. Юркевич;
3. Диагностическая методика оценки степени выраженности познавательной активности младшего школьника, А.А. Горчинская.

Теоретические и методологические основания исследования:

1. Проблема познавательного интереса в педагогике (Ю.К. Бабанский, Г.И. Щукина);
2. Игровые технологии как средство развития познавательного интереса школьников младшего возраста (Р.Р. Исламов, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер);
3. Теоретические основы развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

Научно-практическая новизна работы заключается в том, что игры с элементами развивающего обучения, нацелены на развитие у обучающихся 1-х классов способностей взаимодействия в группе, работе с выстраиванием предположений, а также возможность анализировать свои действия. Нами были взяты два вида игр – дидактические и ролевые, а затем переделаны под деятельностный подход. Данная работа представляет расширение существующих теорий о том, что игровые технологии способствуют развитию познавательной активности.

Наиболее существенные результаты исследования, выносимые на защиту, состоят в том, что показатели экспериментальной группы после использования на уроках комплекса игровых технологий значительно выросли и отличаются от предыдущих результатов, и от результатов контрольной группы.

Практическая значимость исследования: полученные результаты пригодятся учителям начальной школы, поскольку комплекс игровых технологий может быть применен в работе для повышения познавательной активности у младших школьников.

Апробация работы проводилась в ГБОУ города Москвы «Школа № 1499 имени Героя Советского Союза Ивана Архиповича Докукина». В данном исследовании приняло участие 62 обучающихся 1-х классов в возрасте 6–7 лет. В качестве экспериментальной группы выступил 1 «А» класс (30 человек), контрольная группа состояла из обучающихся 1 «Б» класса (32 человека).

Данная работа позволила глубже изучить такую компетенцию, как познавательная активность, которая является основополагающим компонентом успешного обучения. Изучив федеральные документы и научную литературу, мы сделали вывод о том, что основе лежит системно-деятельностный подход, который предполагает развитие познавательных способностей обучающихся с помощью специальных методов и технологий.

В результате научно-исследовательской работы мы провели три этапа психолого-педагогического эксперимента: констатирующий, формирующий и контрольный.

Изначально выяснилось, что у обучающихся 1-классов достаточно *низкий уровень познавательной активности*. Это подчёркивает важность работы над развитием познавательной активности с применением игровых технологий.

По ходу эксперимента был проведён *формирующий этап*, который включал работу с младшими школьниками по развитию познавательной активности с использованием игровых технологий.

Для оценки эффективности работы было проведено *контрольное исследование*. Оно показало, что *после* внедрения в образовательный процесс первоклассников из экспериментальной группы комплекса игровых технологий, показатель уровня познавательной активности увеличился значительно. Исходя из этого, мы можем подтвердить успешное решение задач исследования и достижения цели проводимой работы.

Вывод исследовательской работы заключается в правильно применённых игровых технологиях и, согласно подтвержденной гипотезе, эффективно влияет на развитие познавательной активности при соблюдении следующих аспектов:

- во-первых, ход игры подразумевает групповую работу обучающихся;
- во-вторых, исходя из легенды игры можно вывести гипотезы;
- в-третьих, рефлексия является частью каждой игры.

В ходе психолого-педагогического эксперимента была проделана значительная работа, которая позволила получить ценные данные и сделать первые выводы. Однако, учитывая сложность и многогранность исследуемой проблемы, мы осознаём, что для более глубокого анализа и полного погружения в тему требуется больше времени.

Мы видим большой потенциал в продолжении работы по данной теме и надеемся, что это позволит раскрыть её ещё шире, выявить новые аспекты и получить более точные и значимые результаты. Это поможет не только лучше понять исследуемую проблему, но и разработать более эффективные подходы к её решению.

Литература

1. Акиньшина С.В. Формирование УУД у младших школьников на уроках посредством игровых технологий / С.В. Акиньшина, Е.А. Абальмасова, М.В. Дмитренко // НАУЧНЫЕ РЕВОЛЮЦИИ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ НАУКИ и ТЕХНИКИ: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24 декабря 2021 года. – Стерлитамак: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2021. – С. 36–38.
2. Балабаева Н.В. Понятие и сущность познавательной активности младших школьников // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2015. № 2 (26).
3. Балабан Е.Г. Элементы игровых технологий в начальной школе как средство формирования познавательных и коммуникативных УУД младших школьников / Е.Г. Балабан // Научный альманах. – 2023. – № 9–1(107). – С. 34–38.
4. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников: ВЛАДОС-ПРЕСС: Москва, 2007.
5. Выготский Л.С. Игра и её роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1996. – № 6.
6. Выготский Л.С. Психология познания – М.: Просвещение, 1977.
7. Ганзенко А.А. Игровые технологии в образовательном процессе // Образовательный портал «Справочник». // Сов. педагогика. – 1989. – № 5. – С. 10–14.
8. Кулюткин Ю.Н. Мотивация познавательной деятельности / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Просвещение, 2009.
9. Куприна М.В. Игровые технологии как средство активизации познавательной деятельности младших школьников во внеурочной деятельности / М.В. Куприна, А.Ю. Скворцова // Вестник научных конференций. – 2021. – № 1–2(65). – С. 92–96.

Интернет и детская социализация: исследование моделей взаимодействия

Круглова Ю.А.

магистрант

Санкт-петербургский государственный университет

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail Ulka.ru@mail.ru

Трофимова Е.А.

магистрант

Санкт-петербургский государственный университет

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: foxetea@mail.ru

Ключевые слова: подростки, коллективное принятие решений, восприятие интернета, социализация, цифровые технологии, образование, воспитание

Современное общество стремительно меняется под влиянием цифровых технологий, и понимание особенностей поведения подростков в условиях цифрового пространства становится особенно актуальным. Исследование моделей взаимодействия подростков в коллективе и их восприятие интернета помогает глубже осознать процессы социализации и адаптации подрастающего поколения в современном мире.

Исследовательский вопрос звучит так: «Какие существуют модели взаимодействия и предпочтения подростков в процессе коллективного принятия решений и как они связаны с восприятием и использованием интернета современными подростками? Методом исследования стало анкетирование, которое позволило собрать эмпирический материал непосредственно от целевой аудитории. Интерпретация полученных данных позволила сделать обоснованные выводы о связи процессов принятия решений в детских коллективах и восприятия интернет-пространства.

Анкета была разработана на основе монографии Т.Д. Попковой «Универсум Мира детства», посвящённой антропологии детства. Опорными концепциями для создания этой анкеты стали следующие термины: «инкультурация», «формирование “самости”», «игровая деятельность», «создание автономного пространства “квазипространство”», «защита от давления мира взрослых».

В анкетировании “Твой мир: интересы, друзья, увлечения” приняли участие 103 респондента. Большинство участников (67,3%) составили девочки, тогда как мальчики представляют 32,7% от общей выборки. Наиболее многочисленной оказалась группа девятиклассников (26%),

за которой следуют учащиеся 8-х (21,2%) и 6-х (16,3%) классов. Таким образом, исследование охватило учащихся с 6 по 11 класс, выявив наибольшую активность среди среднего и старшего школьного звена.



По материалам монографии Попковой Т.Д. «Универсум Мира детства» (1) «Важной функцией Мира детства является формирование “самости” – спонтанной смены сообществом детей жизненных приоритетов (ранжирования правил, норм и ценностей, существующих в данный момент времени)».

Для исследования процесса выбора совместного досуга в компании единомышленников, участникам опроса были заданы вопросы, один из которых:

«Представь ситуацию: вы с друзьями решили пойти в кино, но еще не выбрали фильм для просмотра. Как обычно проходит процесс выбора фильма?»

Данный вопрос позволяет судить о сплоченности коллектива, о вероятности единогласного принятия решения о выборе фильма для совместного просмотра. Мы предположили, что дети, объединенные общими интересами, общающиеся в одном коллективе, без труда выберут общий интересный каждому фильм.

Анализ результатов опроса подтвердил гипотезу, действительно, большинство 37,9 % опрошенных, с незначительным перевесом, быстро выбирают общий интересный каждому фильм, что может говорить о сплоченности коллектива и дружественной атмосфере в нем; чуть меньше ребят 37,1% ответили, что выбирают подходящий вариант, но не быстро, а после долгих обсуждений. 11,4% указали, что в компании есть люди, которые соглашаются с мнением большинства, не участвуя, в обсуждении. В 10,6% случаев был выбран ответ «выбираем не идти в кино, а заняться чем-нибудь другим». 2,3% респондентов указали, что в компании один выбирает за всех. 0,8% детей выбрали вариант «не можем найти общего решения, каждый идет, на что хочет».

Вопрос для корреляции «Что больше всего ценится в компании твоих друзей?». По нашему мнению, в компании, где без труда, единогласно выбирают кино для совместного просмотра, должна быть высокая ценность дружбы. Проведя анализ, мы можно сделать следующие предположения:

1. Быстрый и согласованный выбор фильма сопоставим с ценностью дружелюбия и сплоченности в компании.
2. Авторитарный стиль принятия решений («один решает за всех») может коррелировать с ценностью силы/лидерства.
3. Невозможность принять единогласное решение и выбрать компромисс («каждый идет, на что хочет») указывает на обесценивание в группе дружелюбия и взаимопонимания.

Вопрос «Как интернет влияет на ваше восприятие окружающего мира и взаимодействие с друзьями?» позволяет выявить ряд значимых тенденций. Интернет оказывает значительное влияние на жизнь современных подростков, способствуя развитию их познавательных способностей и социальной активности. Он является одной из “сред бытия детей”, а это, в свою очередь, является частью концепции “Мира детства” Т.Д. Попковой.

Исследование показало, что 32% молодых пользователей воспринимают глобальную сеть как источник новых знаний и расширения кругозора, возможно, потому что в сети сейчас есть много доступной и разнообразной информации, которую люди могут выбрать самостоятельно.

Почти 28% опрошенных подчеркнули важность социальных сетей и онлайн-платформ, позволяющих заводить знакомства с людьми, близкими по интересам, независимо от географического положения. Благодаря таким платформам молодые люди могут обмениваться опытом, поддерживать дружбу и создавать сообщества, объединённые общими интересами. Эти связи способствуют обогащению социального опыта, улучшению коммуникативных навыков и укреплению чувства принадлежности к группе.

Тем не менее, определённая часть подростков испытывает отрицательные последствия от чрезмерного использования интернета. Примерно каждый шестой респондент указал на снижение способности концентрироваться на учёбе и выполнении ежедневных обязанностей, что негативно отражается на успеваемости и личной эффективности. Несмотря на это, примерно такая же доля подростков признаёт важную роль интернета как инструмента для творческого самовыражения и демонстрации собственных талантов.

Наконец, небольшая группа подростков (около 5%) утверждает, что использование интернета практически не сказывается

на восприятии окружающей действительности и характере межличностных коммуникаций.

Следовательно, интернет выступает в роли значимого ресурса для интеллектуального и социального развития молодёжи, обеспечивая доступ к знаниям и коммуникационным возможностям. Тем не менее, необходим рациональный подход к распределению времени и концентрации внимания, позволяющий снизить риски негативных последствий избыточного пользования интернетом.

Важно сравнить данные, полученные по нашему вопросу, со следующим: «Представь ситуацию: вы с друзьями решили пойти в кино, но еще не выбрали фильм для просмотра. Как обычно проходит процесс выбора фильма?».

Проведённый анализ показывает значительную связь между процессом выбора фильма группой друзей и восприятием ими интернета. Дети, способные быстро прийти к общему решению относительно выбранного фильма, демонстрируют более активное и позитивное отношение к интернету. Они рассматривают его как важный ресурс знаний и средство социализации, помогающее находить общие интересы и облегчать коммуникацию внутри группы.

Напротив, ребята, которым сложно договориться и выбрать фильм вместе, чаще испытывают негативное влияние интернета, связанное с трудностями концентрации внимания и снижением академической продуктивности. Их восприятие интернета больше ориентировано на негативные стороны, такие как отвлекающие факторы и зависимость.

Кроме того, школьники, склонные подчиняться мнению большинства и избегать активного участия в дискуссиях, показывают умеренное отношение к интернету, рассматривая его преимущественно как инструмент поддержания связей, но не обязательно источником развития или творчества.

И наконец, респонденты, предпочитающие индивидуальные занятия вне групповых мероприятий, выражают наименьшую заинтересованность в пользовании интернетом, демонстрируя скептическое отношение к нему как к средству формирования своего окружения и мировоззрения.

Эти результаты подтверждают нашу первоначальную гипотезу о влиянии уровня коллективной интеграции и умения договариваться друг с другом на формирование отношения к интернету.

Исследование подтвердило, что большинство подростков способны легко достигать согласия в коллективных решениях, что отражает высокую степень сплочённости и коммуникативной компетенции. Результаты показали чёткую взаимосвязь между процессом принятия решений в детской группе и отношением к интернету: быстрое согласие ассоциируется с позитивным восприятием интернет-ресурсов, а трудности в достижении

единого мнения соответствуют негативному отношению к виртуальному пространству. Полученные данные подчёркивают важность учета индивидуальных особенностей подростков при разработке образовательных и воспитательных стратегий в условиях цифровой эпохи.

Литература

1. Универсум Мира детства: монография / Т.Д. Попкова; под науч. ред. проф. Б.В. Кондакова; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Пермь, 2023. – 292 с.

The Internet and Child Socialization: a Study of Interaction Models

Kruglona U.A.

Master's student

St Petersburg University

St. Petersburg, Russia

e-mail: Ulka.ru@mail.ru

Trofimova E.A.

Master's student

St Petersburg University

St. Petersburg, Russia

e-mail: foxetea@mail.ru

Keywords: teenagers, collective decision-making, Internet perception, socialization, digital technologies, education, upbringing

Как развить талант, который не любит соревноваться

Кудрявцева А. С.
магистрант,

*Санкт-Петербургский государственный университет
(ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: st805458@student.spbu.ru*

Ключевые слова: талант, одаренность, младшие школьники, соревновательные технологии

Современное общество неизменно проявляет интерес к развитию выдающихся талантов, ведь именно такие личности в будущем составят творческую элиту, определяющую прогресс науки и технологий.

Василий Александрович Сухомлинский писал: «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант – значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства» [2].

В раннем детстве закладывается фундамент важнейших познавательных, эмоциональных и социальных качеств, которые оказывают существенное влияние на будущее развитие ребенка и его способность к самоопределению. Выявление, поддержка и развитие одаренности и талантов у младших школьников – это сложная задача, требующая глубокого и продуманного подхода.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования [1].

Научная новизна данной работы заключается в комплексном анализе педагогической позиции студентов педагогических колледжей по отношению к соревновательным технологиям в образовательном процессе младших школьников, что ранее не получало системного изучения в отечественной педагогической практике. Впервые разработана и апробирована методика изучения восприятия соревновательных технологий будущими педагогами с учётом их личного опыта и профессиональных

установок. Работа выявляет ограничения универсального применения соревновательных методов для младших школьников и обосновывает необходимость интеграции несоревновательных подходов в систему развития личностного потенциала детей. Кроме того, научная новизна проявляется в создании учебно-методического пособия, которое учитывает разнообразие педагогических позиций и предлагает сбалансированные методики развития детских талантов с использованием как соревновательных, так и несоревновательных технологий, что способствует повышению качества подготовки будущих педагогов и адаптации образовательных практик к индивидуальным особенностям обучающихся.

Для глубокого понимания рассматриваются связанные вопросы: восприятие соревновательных технологий студентами (их отношение, смысл, функции и результативность), личный опыт применения образовательных технологий, знакомство и использование форм выявления и развития детских талантов, а также способы решения проблем развития личностного потенциала детей, не склонных к соревнованиям. Такой комплексный подход позволяет выявить особенности и тенденции в профессиональном становлении будущих педагогов.

В исследовании использовался комплекс методов, обеспечивающих всесторонний анализ изучаемой проблемы. Анализ литературных источников позволил систематизировать и обобщить существующие теоретические подходы, выявить ключевые понятия и современные тенденции в области развития таланта и одарённости. Метод беседы, включающий интервью и опрос, применялся для получения эмпирических данных, отражающих мнения и опыт участников исследования, что способствовало более глубокому пониманию исследуемого явления. Экспертная оценка обеспечила профессиональную интерпретацию полученных результатов и позволила сформировать обоснованные рекомендации, опирающиеся на знания и практический опыт специалистов в данной области.

В исследовании приняли участие 94 обучающихся Санкт-Петербургского государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Некрасовский педагогический колледж». Распределение участников по курсам было следующим: 18 человек представляли второй курс, 18 – третий курс и 53 – четвёртый курс. Такое распределение позволило охватить студентов разных этапов профессионального становления и получить более комплексное представление о педагогической позиции и опыте использования соревновательных технологий среди будущих педагогов колледжа.

Результаты опроса показывают разнообразие мнений относительно использования соревновательных технологий в учебном процессе. Почти половина респондентов (48,5%) считает, что такие технологии

могут быть полезными и способствовать мотивации студентов, что свидетельствует о признании их потенциала для повышения интереса к обучению. При этом значительная часть опрошенных (26,6%) занимает нейтральную позицию, отмечая, что эффективность соревновательных методов зависит от конкретного контекста и условий применения. Лишь 12,8% уверены в значительном положительном влиянии соревновательных технологий на развитие навыков обучающихся, тогда как 6,4% считают, что они могут негативно сказаться на учебном процессе. Небольшая доля (5,3%) не видит в этих технологиях существенных преимуществ. Таким образом, можно сделать вывод о необходимости взвешенного и гибкого подхода к использованию соревновательных методов с учётом особенностей обучающихся и образовательной среды.

Анализ данных показывает, что большинство участников опроса имеют положительный опыт работы с соревновательными технологиями. Так, 38,3% отметили успешное участие в различных соревнованиях и эффективное применение новых методов, а 36,2% признали наличие положительного опыта, несмотря на некоторые трудности, которые способствовали развитию их навыков. При этом 22,3% респондентов охарактеризовали свой опыт как нейтральный, отмечая участие в мероприятиях без значительных достижений. Лишь незначительная часть опрошенных столкнулась с отрицательным опытом: 2,1% отметили проблемы, затруднявшие их участие, а 1,1% – значительные трудности, которые снизили их уверенность и мотивацию к участию в соревновательных мероприятиях. Эти результаты свидетельствуют о том, что соревновательные технологии в целом воспринимаются положительно, но требуют дальнейшего совершенствования для повышения доступности и эффективности.

Большинство респондентов положительно оценивают эффективность соревновательных технологий в выявлении талантливых детей. Так, 39,4% считают их очень эффективными, отмечая, что конкуренция позволяет детям продемонстрировать свои способности и навыки в реальных условиях. Кроме того, 36,2% уверены, что соревновательные методы в основном способствуют выявлению талантов, стимулируя развитие и мотивацию, хотя не всегда отражают весь потенциал ребёнка. При этом 22,3% занимают нейтральную позицию, признавая, что данные технологии могут быть полезными, но не всегда дают полное представление о способностях учащихся. Лишь незначительная доля (2,1%) выражает мнение о низкой эффективности соревновательных подходов, указывая на возможный стресс и отвлечение от истинных интересов детей. Таким образом, соревновательные технологии рассматриваются как важный, но не исчерпывающий инструмент выявления и поддержки талантливых детей.

Наиболее знакомыми и востребованными формами выявления и развития детских талантов являются творческие задания, конкурсы и олимпиады – их отметили 21,2% участников. Также популярны клубы и кружки по интересам, знакомые 19,8% респондентов, и проектная деятельность, которую выбрали 15,8%. Значительная часть опрошенных выделила социальные программы и волонтерство (11,6%), а также использование портфолио для фиксирования достижений – 11%. Обратная связь от сверстников, наставников и педагогов признана важной формой развития талантов для 9,9% участников. Менее распространёнными являются стандартизированные психологические тесты (6,5%) и коучинг с менторством (4,2%). Эти данные отражают широкий спектр методов, применяемых для поддержки и выявления способностей детей, что позволяет учитывать различные интересы и особенности учащихся.

Обучающиеся колледжа подчеркнули значимость творческих заданий, конкурсов и олимпиад, которые помогают раскрыть потенциал детей, развить воображение и выявить одарённость. Так, участие в таких мероприятиях часто становится источником мотивации и стремления к самосовершенствованию, хотя не все избавлены от психологического напряжения и эмоциональных перепадов. Проектная деятельность отмечена как ценный соревновательный метод, позволяющий развивать исследовательские навыки и уверенность в публичных выступлениях. Клубы и кружки по интересам положительно влияют на запоминание материала и формирование устойчивых навыков, а участие в спортивных секциях и соревнованиях способствует формированию дисциплины и здорового отношения к конкуренции. Некоторые студенты также выделили роль индивидуальных занятий с наставниками и создание портфолио, хотя последний метод не всегда приносит видимую пользу. Волонтерская деятельность рассматривается как способ развития коммуникативных навыков и социальной ответственности. Кроме того, педагоги отмечают важность творческих заданий, эссе, дебатов и дискуссий как инструментов для раскрытия различных видов одарённости и создания ситуаций успеха, стимулирующих студентов к активному участию и самопознанию. В целом, опыт показывает, что комплексное использование различных форм и методов способствует более полному развитию талантов и личностного потенциала обучающихся.

В работе с детьми, которые не склонны к соревновательным формам деятельности, будущие педагоги планируют применять индивидуализированные методы, ориентированные на развитие личностного потенциала без давления конкуренции. Такие как индивидуальные задания и занятия, которые позволяют ребёнку развиваться в комфортном для него темпе и сфере интересов. Важно формировать у ребёнка

правильное понимание роли соревнований – не как способа сравнения с другими, а как возможности получить опыт и новые навыки в дружественной атмосфере. Для мотивации применять беседы, поощрения, а также создание условий для самосовершенствования и развития самооценки, акцентируя внимание на интересах и достижениях самого ребёнка, а не на конкуренции. Кроме того, рекомендуют предлагать альтернативные формы развития – творческие кружки, хобби, наставничество и проектную деятельность, которые поддерживают потенциал ребёнка без необходимости соревноваться. Такой гибкий подход поможет раскрыть таланты и поддержать мотивацию, учитывая индивидуальные особенности и эмоциональное состояние каждого ребёнка.

Литература

1. Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 95 с.
2. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / В.А. Сухомлинский. М.: Педагогика, 1979.

How to Develop a Talent that Dislikes Competition

Kudryavtseva A.S.

Master's Student

St Petersburg University

St. Petersburg, Russia

e-mail: st805458@student.spbu.ru

Keywords: talent, giftedness, primary school children, competitive technologies

Специфика психологического портрета современных детей младшего школьного возраста

Кулагина И.Ю.

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>
e-mail: kulaginaiu@mgppu.ru*

Апасова Е.В.

*кандидат психологических наук
Московский психолого-социальный университет
(ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-0768>
e-mail: aev3aev@mail.ru*

Ключевые слова: младший школьный возраст, учебная мотивация, самооценка, социально-эмоциональный навык «работа с другими»

Младший школьный возраст – последний период эпохи детства. Его главные характеристики – учебная деятельность как ведущая в этом возрастном периоде, влияющая на весь ход возрастного развития, и ситуация обучения как социальная ситуация развития [3; 5].

В последние десятилетия социальная ситуация развития приобрела новые особенности в соответствии с социально-экономическими изменениями, затронувшими систему образования. В настоящее время главным участником учебного процесса является семья и на развитии ребенка отражается специфика «активного» или «интенсивного» родительства. По данным зарубежных исследований в период младшего школьного возраста влияние активного родительства на личностное развитие ребенка в целом положительно (в то время как в период подросткового возраста оно вызывает дополнительные трудности). В то же время российские психологи отмечают, что снижение роли школы в социализации детей при приоритетном влиянии семьи порождает определенные риски [1].

При изменении социальной ситуации развития младшего школьника возникает проблема создания психологического портрета современного ребенка, обучающегося в начальной школе. Представление психологического портрета предусматривает акцент на развитии личности, поскольку личностная сфера изменяется быстрее, чем интеллектуально-познавательная, и современный ФГОС начального общего образования предусматривает формирование личностных образовательных результатов.

Рассматривая структуру психологического портрета младшего школьника, остановимся на трех важнейших составляющих. Во-первых,

это учебная мотивация, без которой невозможно достигнуть полноценного включения ребенка в учебную деятельность и добиться эффективности обучения. Во-вторых, самооценка, как центральный момент, определяющий развитие самосознания в этом возрастном периоде, а также включающийся в регуляцию учебной деятельности и поведения ребенка. В-третьих, эмоциональный интеллект, одним из важнейших проявлений которого становится продуктивное взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками. На его основе формируется социально-эмоциональный навык, который иногда называется «работа с другими».

Новизна проведенного исследования заключается в получении комплекса данных об уровне учебной мотивации, уровне самооценки и степени сформированности социально-эмоционального навыка «работы с другими», позволяющих представить портрет современного младшего школьника.

В работе с учащимися 3–4 классов были использованы следующие методики:

- опросник «Уровень мотивации учения» (И.Ю. Кулагина, Е.В. Апасова, В.В. Федоров). Методика позволяет определить общий уровень развития учебной мотивации младших школьников,
- методика «Лесенка» (В.Г. Щур). Методика позволяет определить уровень самооценки (по четырем параметрам: ребенок оценивает себя как ученика, и свои качества – способности, старательность и доброту),
- методика «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе», шкала «Работа с другими» (Е.А. Орел, А.А. Куликова). Методика используется для определения особенностей взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, зависящих от эмоционального интеллекта.

С методиками младшие школьники работали в системе «Анкетолог» под руководством педагогов и школьных психологов. Этот вариант представления методического инструментария позволил получить материал в различных регионах России.

На выборке 2700 детей получены результаты (рис. 1), позволяющие судить о высокой адекватной самооценке, достаточно высокой степени сформированности социально-эмоционального навыка, базирующегося на развивающемся в этом возрасте эмоциональном интеллекте, и достаточно высоком уровне учебной мотивации.

Представляет интерес сравнение полученных в 2025 году данных с более ранними. В частности, еще в 1960–1970-е годы было показано снижение уровня учебной мотивации, начиная с третьего класса [2]. Эта тенденция снижения мотивации была подтверждена в исследованиях, проведенных в начале XXI века. Что касается самооценки,

то относительно недавно в школах столичного региона фиксировалась «зона нормально высокой» самооценки [1].

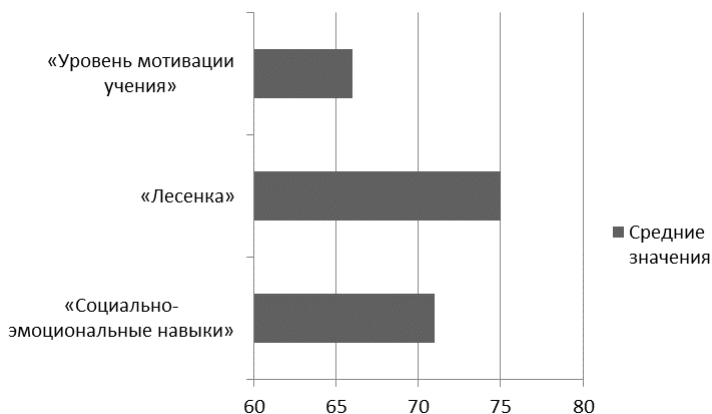


Рис. 1. Психологический профиль учащихся 3–4 классов
(по нормализованным усредненным баллам методик)

Начинающаяся работа над психологическим портретом современных младших школьников предполагает определение:

- региональных различий в личностных диспозициях, в том числе сравнение их уровня развития в регионах с плохой экологией, затронутых СВО, арктических регионах и др.,
- половых различий,
- различий между детьми, находящимися в первой и второй фазах младшего школьного возраста, а также на разных ступенях обучения в начальной школе,
- различий в личностных диспозициях отдельных категорий детей – детей с разным уровнем школьной успеваемости, детей-сирот, детей мигрантов и др.
- В начальной школе при относительно благоприятных условиях в группу риска попадают, прежде всего, дети с трудностями в обучении, имеющие низкую успеваемость. Как известно, хроническая неуспеваемость в младшем школьном возрасте приводит к концу этого возрастного периода к личностным деформациям [4] и этим ученикам требуется психологическое сопровождение.

Наряду с этими наиболее общими линиями анализа, дающими возможность представить дифференцированно личностные профили младших школьников, будут использоваться более частные. Углубленный

анализ личностных диспозиций и выявление их взаимосвязей позволит проверить соответствующие гипотезы, касающиеся развития личности разных категорий современных детей – младших школьников.

Литература

1. Андреева А.Д., Бегунова Л.А., Данилова Е.Е., Лисичкина А.Г., Андреева Д.А. Психология школьного детства: сравнительно-исторический анализ. Монография. – Москва: Акрополь, 2023. – 210 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 400 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 томах. Том 4. Детская психология. – Москва: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. Современный младший школьник: особенности развития личности. Монография. – Москва: Перо, 2025. – 309 с.
5. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. – Москва: ИПП, Воронеж: МОДЭК, 1995. – 416 с.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00069-25-03 от 24.04.2025 г. «Создание психологического портрета современных детей и подростков и определение условий их благополучия».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь при проведении исследования педагогов и школьных психологов, принявших участие в сборе данных, раскрывающих особенности личностного развития детей младшего школьного возраста.

The Specifics of the Psychological Portrait of Modern Children of Primary School Age

Kulagina I. Yu.

*PhD in Psychology, Leading Research Associate
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>,
e-mail: kulaginaiu@mgppu.ru

Apasova E. V.

*PhD in Psychology
Moscow University of Psychology and Social Sciences
Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-0768>
e-mail: aev3aev@mail.ru

Keywords: primary school age, academic motivation, self-esteem, social-emotional skills of «working with others»

Социализация детей и подростков в пионерской организации Китая

Ли Бо.

аспирант

Казанский (Приволжский) федеральный университет
(ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2084-1215>

e-mail: bole1552@yandex.ru

Валеева Р.А.

доктор педагогических наук, профессор,

Казанский (Приволжский) федеральный университет
(ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8312-4054>

e-mail: valeykin@yandex.ru

Ключевые слова: организация юных пионеров Китая, социализация, подрастающее поколение, идейно-политическое воспитание, коллективно-деятельностный подход, формирование гражданской идентичности

В условиях глобальных социально-экономических трансформаций и усиления геополитической конкуренции вопросы эффективной социализации молодого поколения приобретают ключевое значение для обеспечения устойчивого развития государства. В Китайской Народной Республике центральным институтом, целенаправленно осуществляющим этот процесс на протяжении десятилетий, остается организация юных пионеров Китая (ОЮПК). Интегрированная в общегосударственную систему образования и идеологического воспитания, организация выступает важнейшим агентом трансляции ценностей, норм и моделей поведения, обеспечивая преемственность поколений и политическую стабильность. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью комплексного анализа эволюции её деятельности в XXI веке, что позволяет выявить не только традиционные, но и современные механизмы влияния на процесс интеграции детей и подростков в общество.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе деятельности пионерской организации Китая как уникального института социализации, который осуществляет адаптацию традиционных социалистических практик воспитания к вызовам современного глобализирующегося мира и цифровой эпохи. В отличие от предшествующих исследований, сфокусированных преимущественно на историко-педагогическом или организационном аспектах деятельности пионерской организации, данная работа предлагает рассмотрение

ее деятельности в контексте синтеза механизмов коллективного идеологического воспитания и задач формирования конкурентоспособной личности, востребованной в экономике знаний.

Постановка задачи. Стратегия развития КНР, направленная на достижение «великого возрождения китайской нации», предъявляет особые требования к качеству человеческого капитала. Система воспитания должна решить сложнейшую задачу: сформировать лояльного гражданина, разделяющего социалистические ценности и руководство Коммунистической партии, но при этом обладающего креативностью, гибкостью мышления, необходимым в условиях глобальной конкуренции. Пионерская организация, являясь массовым институтом, охватывающим практически все школьное население Китая, оказывается в эпицентре этого противоречия. Проблема исследования заключается в выявлении и анализе конкретных механизмов, методов и практик, с помощью которых организация пытается разрешить данное противоречие, адаптируя традиционные методы социализации к современным реалиям. Цель работы – определить структуру, содержание, механизмы и результативность социализирующей функции пионерской организации Китая в первую четверть XXI века.

Методология исследования. Для решения поставленных задач был применен комплекс взаимодополняющих методов, обеспечивающих всесторонность анализа:

1. Системный и дискурс-анализ официальных документов (Устав организации, «Правила для пионеров», программные заявления ЦК КПК и Всекитайской федерации молодежи) позволил раскрыть нормативно-ценностную модель организации и выявить эволюцию её целевых установок.
2. Контент-анализ и включенное виртуальное наблюдение (анализ материалов официальных сайтов, аккаунтов в социальных сетях WeChat и Weibo, телевизионных репортажей, видеозаписей церемоний и мероприятий) был применен для изучения реальных, а не только декларируемых практик, их символического наполнения и способов публичной репрезентации.
3. Теоретический синтез данных современных социологических, педагогических и политологических исследований (как китайских, так и зарубежных авторов) позволил интегрировать выводы смежных наук о молодежи, воспитании и формировании идентичности в КНР. Эмпирическую базу исследования составили тексты официальных документов, публикации в рецензируемых научных журналах, материалы государственных СМИ и статистические отчеты о деятельности организации.

Результаты исследования. Проведенный анализ позволил сформулировать следующие выводы.

1. Современная пионерская организация Китая демонстрирует высокую способность к адаптивной гибридизации. Она органично сочетает проверенные временем социализирующие практики (ношение красного галстука как символа преданности, торжественные линейки, салют, изучение биографий революционных героев) с современными форматами, нацеленными на развитие гибких навыков (soft skills): инновационные лагеря, STEM-конкурсы, проектная деятельность, экологические и волонтерские акции в цифровой среде.
2. В пионерской организации Китая действуют четыре ключевых механизма социализации:
 - идеологический механизм, который реализуется через систему символов, ритуалов и регулярное изучение идеологических установок КПК и направлен на формирование патриотизма, лояльности правящей партии и усвоение базовых социалистических ценностей;
 - коллективно-деятельностный механизм, который осуществляется через вовлечение в общественно-полезный труд, спортивные состязания, художественные проекты и военно-патриотические игры («Юные орлята»). Данный механизм формирует дисциплину, навыки кооперации, ответственность перед коллективом и развивает лидерские качества;
 - соревновательно-стимулирующий механизм, который работает через разветвленную систему грейдов, званий («образцовый пионер»), наград и публичного признания и мотивирует к социально одобряемому поведению, академическим и внеучебным достижениям, создавая четкую систему ориентиров;
 - цифровой механизм, который активно внедряется через использование онлайн-платформ для обучения, коммуникации, управления активностью членов и организации мероприятий. Он расширяет охват организации и адаптирует её к поколению «digital native».
3. Пионерская организация Китая эффективно выполняет функцию первичной политизации и формирования гражданской идентичности, прочно связывая в сознании детей и подростков личный успех, карьерные устремления с процветанием нации и укреплением социалистического государства. Она остается мощным и эффективным инструментом трансляции официальной идеологии и консолидации молодежи вокруг национальных целей, определённых партией.
4. Одновременно исследование выявило внутренние противоречия данной модели социализации. Несмотря на декларируемую поддержку творчества, инициативы и развития индивидуальных талантов, система сохраняет жесткий идеологический контроль и иерархическую

подчиненность. Это может ограничивать развитие подлинной критической автономии личности, самостоятельности мышления и инакомыслия. Разрешение этого противоречия происходит через строгое определение границ, в которых поощряется креативность – исключительно в рамках служения общенациональным интересам.

Таким образом, организация юных пионеров Китая представляет собой уникальный пример устойчивого и эволюционирующего института социализации, успешно интегрирующего традиционные ценности коллективизма и партийного руководства с вызовами современности. Её опыт, сочетающий высокий уровень вовлеченности молодежи с решением задач государственной важности, является предметом научного интереса для сравнительной педагогики, политологии и социологии воспитания.

Литература

1. Дэн Да, Ян Дайин. Моральная социализация и политическая социализация детей и молодежи: коннотации, взаимосвязи и пути // Исследования в области образования и преподавания. 2020. – № 6. – С. 7–15. (邓达,杨代英. 少年儿童道德社会化与政治社会化:内涵、关系与路径 // 教育与教学研究. 2020. – № 6. – С. 7–15).
2. Центральный комитет Коммунистической партии Китая. Мнение о всестороннем укреплении работы Молодых пионеров в новую эпоху // Коммунистический союз молодежи Китая. 2021. – № 02. – С. 6–10. (中共中央关于全面加强新时代少先队工作的意见 // 中国青年团. 2021. – № 02. – С. 6–10).
3. Чжан Лянсюнь, Чжао Даньдань. Основы и подходы к социализации работы Молодых пионеров // Исследования по проблемам детей и подростков. 2022. – № 12. – С. 64–72. (张良驯,赵丹丹. 少先队工作社会化的依据与方式 // 少年儿童研究. 2022. – № 12. – С. 64–72).
4. Юэ Вэньюань. Исследование влияния деятельности Молодых пионеров на социализацию детей и подростков // Магистерская диссертация, Шаньсий педагогический университет. 2019. – 61 с. (岳文轅. 少先队活动对促进少年儿童社会化的影响的研究 // 硕士学位论文,陕西师范大学. 2019. – 61 с).
5. Ян Хуйлинь. Исследование современного состояния деятельности Молодых пионеров в содействии политической социализации Молодых пионеров // Магистерская диссертация, Цинхайский педагогический университет. 2024. – 83 с. (杨惠麟. 少先队活动促进少先队员政治社会化的现状研究 // 硕士学位论文,青海师范大学. 2024. – 83 с).

Socialization of Children and Adolescents in China's Pioneer Organization

Li Bo.

PhD student

Kazan (Volga Region) Federal University

Kazan, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2084-1215>

e-mail: bole1552@yandex.ru

Valeeva R.A.

Doctor of Education, Professor

Kazan (Volga Region) Federal University

Kazan, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8312-4054>

e-mail: valeykin@yandex.ru

Keywords: The Young Pioneers Organization of China, socialization of the younger generation, ideological education, collective activity approach, formation of civic identity

Взаимосвязь мотивации и успешности учебной деятельности студентов

Литвинова С.Н.

*студент, Волгоградский государственный
социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО ВГСПУ), г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: sofia302002@mail.ru*

Научный руководитель: – Меркулова О.П.
кандидат педагогических наук, доцент,

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО «ВГСПУ» Волгоград), г. Волгоград, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>
e-mail: olga.merkulova@list.ru*

Ключевые слова: учебная мотивация, успешность учебной деятельности, внутренняя мотивация, внешняя мотивация

Обилие научных теорий учебной и учебно-профессиональной мотивации свидетельствует о том, что мотивация играет важную роль в учебной деятельности обучающихся. Несмотря на достаточно высокую разработанность проблемы взаимосвязи мотивации с успешностью учебной деятельности студентов, она сохраняет свою актуальность в связи с постоянными изменениями социокультурной ситуации и условий обучения в вузах. Понимание различных аспектов мотивации может способствовать улучшению образовательных стратегий самих студентов и методов обучения в высшей школе.

Теоретической основой исследования послужили такие психологические концепции, как теория самодетерминации (Э. Деси и Р. Райан), теория мотивации достижений (Д. Мак-Клелланд, Дж. Аткинсон) и теория атрибуций (Б. Вайнер). Анализ публикаций по проблеме исследования показал, что теория самодетерминации подчеркивает важную роль внутренней мотивации, основанной на удовлетворении базовых потребностей (автономия, компетентность, связанность). Внешняя мотивация, напротив, демонстрирует краткосрочную эффективность и связана с поверхностной стратегией обучения.

В отечественной психологии Л.И. Божович ввела понятие «учебная мотивация», подчеркнув роль смыслообразующих мотивов. Н.Ц. Бадмаева пишет о том, что мотивация – это необходимое условие для развертывания актуальной мыслительной деятельности по решению задач, но она может быть различной. Принято выделять две группы мотивов познавательной (умственной) деятельности: внутренние и внешние мотивы, или специфически познавательные и неспецифические [Бадмаева, 2004].

Когда речь заходит о внешней (неспецифической) мотивации, подразумевается, что познавательная задача выполняется не ради самого процесса познания, а для достижения сторонних целей. Это может быть стремление к признанию, материальной выгоде, желание избежать наказания и т.п. Однако та же самая задача может быть выполнена и под влиянием внутренних побуждений – например, из-за искреннего желания понять её суть или обнаружить нестандартный способ решения. Стоит, однако, отметить, что чёткое разделение мотивов на внутренние и внешние является в значительной степени условным.

Успешность учебной деятельности представляет собой многокомпонентное явление. Б.Г. Ананьев вводит понятие учебной успешности, учитывающее темпы, напряженность и индивидуальное своеобразие учебной работы [Якунин, 2000]. В.А. Якунин выделяет в качестве критериев не только академическую успеваемость, но и общую профессиональную компетентность, активность, самостоятельность и самоуправление [Якунин, 2000]. Таким образом, успешность деятельности определяется комплексом показателей, включая объективные оценки, глубину освоения материала и организацию учебного процесса.

Цель исследования – выявить особенности мотивационной сферы личности студентов и их взаимосвязь с успешностью учебной деятельности. Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что студенты с преобладанием внутренней и познавательной мотивации демонстрируют более высокие показатели успешности обучения по сравнению с теми, у кого преобладает внешняя мотивация.

Для эмпирической проверки гипотезы был использован комплекс психодиагностических методик: опросник «Мотивация учебной деятельности» (А.А. Реан, В.А. Якунин в модификации Н.Ц. Бадмаевой), опросник «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) Т.О. Гордеевой, а также авторская анкета для оценки успешности учебной деятельности. Выборку составили 35 студентов ВГСПУ (33 девушки, 2 юноши). Участие в исследовании было добровольным, сбор данных осуществлялся с использованием сервиса «Google-формы». Для статистической обработки данных и проверки гипотез был применен корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена.

Анкета для оценки успешности учебной деятельности включала 5 вопросов. Вопрос об *успеваемости* по итогам последних 3 сессий предполагал качественные обобщенные характеристики, задающие 4 градации, примерно соответствующие традиционной 4-х балльной шкале оценивания. Также были предложены вопросы о *подготовке* «Готовитесь ли Вы к сессии заранее?», *сравнительной успеваемости* – «Как Вы оцениваете свою текущую успеваемость по сравнению

с однокурсниками?», понимании осваиваемого содержания – «Насколько глубоко Вы разбираетесь в основных темах своей специальности?», пропуски занятий – «Как часто Вы пропускаете учебные занятия без уважительной причины?». Для последних 4-х вопросов была предложена 5-ти балльная оценочная шкала.

В таблице 1 приведены результаты корреляционного анализа между показателями успешности. Примечательно, что пропуски занятий как отрицательный маркер успешности оказались не связаны с более прямыми показателями академической успешности. Вероятно, вклад этого фактора в успешность опосредуется другими индивидуальными особенностями, связанными с самоорганизацией и интеллектуальным потенциалом, которые не были включены в наше исследование. Успеваемость оказалась связана, с одной стороны, с подготовкой к сессии, с другой – с успеваемостью в сравнении с однокурсниками, что представляется вполне логичным и ожидаемым. В то же время понимание осваиваемого содержания взаимосвязано на слабом ($p \leq 0,05$) уровне значимости только с успеваемостью в сравнении с однокурсниками – вероятно, этот критерий может быть выступать одним из оснований таких сравнений. А связи понимания содержания с успеваемостью не достигают уровня статистической значимости. Это свидетельствует о том, что субъективные оценки студентами успешности своего обучения по разным основаниям не всегда тесно согласованы между собой, и учета одной успеваемости недостаточно.

Таблица 1

**Результаты корреляционного анализа взаимосвязи
(коэффициент Спирмена) между различными
асpekтами учебной успешности**

	Успеваемость	Подготовка	Сравнительная успеваемость	Понимание
Подготовка	0.436**	—		
Сравнительная успеваемость	0.585***	0.261	—	
Понимание	0.329	0.244	0.347*	—
Пропуски занятий	-0.100	0.168	0.215	-0.110

* – корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$

** – корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$

*** – корреляция значима на уровне $p \leq 0,001$

По методике Бадмаевой наибольшую выраженность показали учебно-познавательные мотивы, что свидетельствует о преобладании внутреннего интереса к обучению. Корреляционный анализ установил

значимые положительные связи внутренних видов мотивации с ключевыми показателями успешности. Наблюдается тенденция к связи учебно-познавательных мотивов с общей успеваемостью. Мотивы творческой самореализации и коммуникативные мотивы демонстрируют статистически значимую связь с таким показателем как заблаговременная подготовка к сессии. При этом профессиональные мотивы имеют наиболее тесную положительную связь с глубиной освоения учебного материала.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи (коэффициент Спирмена) между различными аспектами учебной успешности и типами мотивации по Бадмаевой

	КМ ¹	МИ ²	МП ³	ПМ ⁴	МТ ⁵	МП ⁶	СМ ⁷
Успеваемость	0.273	-0.125	0.048	0.296	0.274	0.333	-0.038
Подготовка	0.358*	0.250	0.289	0.270	0.342*	0.461**	-0.060
Сравнительная успеваемость	0.188	0.045	0.163	0.223	0.087	0.298	-0.005
Посещаемость	0.164	0.090	0.072	0.090	0.094	0.263	-0.307
Понимание	-0.137	-0.237	-0.019	0.490**	0.082	0.295	0.028

* – корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$

** – корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$

*** – корреляция значима на уровне $p \leq 0,001$

¹КМ – коммуникативные мотивы, ²МИ – мотивы избегания, ³МП – мотивы престижа, ⁴ПМ – профессиональные мотивы, ⁵МТ – мотивы творческой самореализации, ⁶УМ – учебно-познавательные мотивы, ⁷СМ – социальные мотивы.

Согласно результатам по методике Гордеевой, была подтверждена лидирующая роль познавательной мотивации. С объективной успеваемостью значимо коррелировали мотивация достижения и мотивация саморазвития. Внешние мотивационные факторы, к которым относятся мотивы престижа, избегания и экстерналиная мотивация, не обнаружили значимых положительных связей с успешностью. При этом экстерналиная мотивация демонстрировала отрицательные корреляции с таким показателем как глубина понимания материала.

Таблица 3

**Результаты корреляционного анализа
взаимосвязи между различными аспектами учебной
успешности и типами мотивации по Гордеевой**

	ПМ ¹	МД ²	МСа ³	МСу ⁴	ИМ ⁵	ЭМ ⁶	АМ ⁷
Успеваемость	0.335*	0.478**	0.452**	0.299	0.019	-0.312	-0.194
Подготовка	0.178	0.223	0.439**	0.410*	0.205	-0.088	0.037

	ПМ ¹	МД ²	МСа ³	МСу ⁴	ИМ ⁵	ЭМ ⁶	АМ ⁷
Сравнительная успеваемость	0.426*	0.534***	0.458**	0.278	0.156	-0.202	-0.257
Понимание	0.389*	0.451**	0.379*	-0.059	0.019	-0.373*	-0.220
Посещаемость	0.254	0.279	0.274	0.239	0.087	-0.047	0.089

* – корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$

** – корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$

*** – корреляция значима на уровне $p \leq 0,001$

¹ПМ – познавательная мотивация, ²МД – мотивация достижения, ³МСа – мотивация саморазвития, ⁴МСу – мотивация самоуважения, ⁵ИМ – интроецированная мотивация, ⁶ЭМ – экстернальная мотивация, ⁷АМ – амотивация.

Результаты убедительно демонстрируют преимущественные взаимосвязи внутренних видов мотивации с различными аспектами успешности учебной деятельности. Внутренние мотивы (познавательные, профессиональные, саморазвития и достижения) показали значимые положительные связи с ключевыми показателями учебной успешности – самооценкой успеваемости, готовностью к заблаговременной подготовке и глубиной понимания материала. При этом внешние мотивационные факторы (престиж, избегание, экстернальная мотивация) либо не обнаружили значимых связей с учебными результатами, либо демонстрировали отрицательные корреляции, что особенно ярко проявилось в случае экстернальной мотивации.

Научная новизна исследования заключается в уточнении характера взаимосвязей между показателями мотивации и отдельными проявлениями успешности обучения студентов вуза. Теоретическая значимость работы заключается в подтверждении на эмпирическом материале ключевых положений теории самодетерминации о преимуществе автономных форм мотивации для эффективной учебной деятельности. Выявленные корреляции между внутренней мотивацией и такими показателями, как глубина понимания материала и систематичность подготовки, задают целевые ориентиры для психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в вузе.

Литература

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ, 2004. С. 151–154.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 334 с.
3. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. СПб.: Михайлов, 2000. 348 с.

The Relationship Between Motivation and the Success of Students' Educational Activities

Litvinova S.N.

student

Volgograd State Social and Pedagogical University

Volgograd, Russia

e-mail: sofia302002@mail.ru

*Scientific advisor: – **Merkulova O.P.***

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Volgograd State Social and Pedagogical University

Volgograd, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>

e-mail: olga.merkulova@list.ru

Keywords: educational motivation, success of educational activities, internal motivation, external motivation

Ага!-переживание как средство обеспечения субъектной позиции младших школьников при изучении английского языка

Локишина В.И.

аспирант

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Ярославль, Российская Федерация

e-mail: vika.lokshina.98@mail.ru

Ключевые слова: ага!-переживание, младшие школьники, метакогнитивные переживания, индуцированный инсайт, английский язык

В последние десятилетия в области педагогики и психологии возрастает интерес к эмоциональным и когнитивным аспектам обучения. Одним из ключевых понятий, способствующих активному вовлечению учащихся в учебный процесс, является ага!-переживание. Это состояние, характеризующееся внезапным осознанием или пониманием новой информации, играет важную роль в формировании субъектной позиции младших школьников, особенно в контексте изучения иностранного языка, такого как английский.

Ага!-переживание можно определить как момент инсайта, когда учащийся осознает связь между ранее известной информацией и новой, что приводит к глубокому пониманию изучаемого материала. Это переживание не только способствует формированию знаний, но и активизирует мотивацию к обучению.

При изучении английского языка ага!-переживание может проявляться в различных формах: от осознания грамматических правил до понимания лексических значений слов в контексте. Эти моменты инсайта способствуют не только лучшему усвоению материала, но и развитию критического мышления, творческих способностей и уверенности в своих силах.

Субъектная позиция младших школьников определяется их активным участием в учебном процессе, осознанием своей роли как обучающихся. Ага!-переживание способствует этому процессу за счет создания условий для саморефлексии и самосознания. Когда учащиеся испытывают моменты инсайта, они начинают осознавать свои достижения и возможности, что формирует их внутреннюю мотивацию и желание продолжать изучение языка. [5]. В ряде работ было описано, что ага!-переживание может быть индуцировано как изнутри в процессе самостоятельной генерации решения задачи, так и извне – при предъявлении правильного ответа после неуспешной генерации или при чтении

задачи с ответом [4]. Однако некоторые авторы ставят под сомнение тождественность этих феноменов и предлагают разделять внутренне и внешне индуцированные инсайты, а также сопровождающие их переживания («Ага!» и «Ох, да!» соответственно), опираясь на данные нейropsychологических исследований [2].

Проанализировав современные научные исследования, можно увидеть, что ага!-переживание рассматривается как фактор, оказывающий влияние на результаты когнитивной деятельности. Так было высказано предположение, что ага!-переживание может способствовать улучшению последующего припоминания материала, с обработкой которого оно было связано. Одно из первых экспериментальных исследований, направленных на проверку этого предположения, было проведено П. Обл и коллегами на материале двойственных предложений с под-сказками. Авторы пришли к выводу, что именно возникновение ага!-переживания, а не усилия, затраченные на обработку предложенного материала, способствовало его лучшему припоминанию.

Больше понимания механизмов передачи информации между сознательными и неосознаваемыми процессами стало благодаря работам В.М. Аллахвердова. Большое количество проведённых экспериментов привело В.М. Аллахвердова к выводу о том, что существует специальный механизм. Данный механизм позволяет принимать решения о том, какие из бессознательно выработанных когнитивных конструкторов довести до сознания, а какие – отвергнуть.

В идеях В.М. Аллахвердова можно отметить несколько моментов в отношении проблемы инсайта.

Во-первых, передача информации от бессознательного к сознанию становится центральным событием в инсайте: «открытие – это осознание» [3]. Само же появление адекватной решению информации в бессознательном, которое рассматривается традиционными теориями инсайта как центральное событие, для Аллахвердова тривиально: оно происходит более или менее автоматически при предъявлении задачи.

Во-вторых, эмоция выполняет важную функцию в инсайте: сообщает сознанию, что решение найдено. Эта функция настолько важна, что без нее решение не было бы найдено – сознание не имеет других способов узнать о нем. Аллахвердов считает, что чувство возникает как результат «автоматического сличения наличного конструктора, актуально данного сознанию, и задачи, которая в этот момент в сознании не актуализирована, но не является негативно выбранной» [1, с. 27].

В работах Ж. Кизилирмак и коллег была предпринята попытка совместного исследования влияния фактора успешной генерации и фактора ага!-переживания на припоминание задач и их решений. В качестве материала авторы использовали задачи на распознавание зашумленных

изображений, а также задания на поиск отдаленных ассоциаций, в которых к трем предъявленным словам нужно подобрать четвертое, образующее с каждым из них составное слово. Опираясь на предположение, что ага!-переживание может возникнуть не только при самостоятельном обнаружении решения, но и при предъявлении правильного ответа, авторы показали, что генерация решения и ага!-переживание являются аддитивными факторами, каждый из которых вносит позитивный вклад в запоминание решения. Однако во втором исследовании эффект воспроизвести не удалось. Ага!-переживание у младших школьников в процессе преподавания английского языка ранее не изучалось.

Таким образом, цель работы – исследование феномена ага!-переживания у младших школьников в понимании значения названия на английском языке.

Были выдвинута гипотеза:

На основании полученных данных о влиянии эффекта генерации и метакогнитивных переживаний на эффективность запоминания перевода слов на английском языке, индуцирующих инсайт, мы ожидаем, что предикторами эффективности узнавания ранее встречаемых названий на английском языке могут являться успешность / неуспешность исходной генерации ответа и ага!-переживания, сопровождающие понимание значения названия на английском языке.

Для проверки выдвинутой гипотезы мы создали задания с известными младшим школьникам картинками героев, игр, приложений, компаний и их названиями на английском языке, а также подходящими по контексту словами на английском языке (20 заданий), а также задания-филлеры (20 заданий). Создание указанных заданий обусловлено тем, что их решение может происходить разными способами, как сопровождаясь, так и не сопровождаясь ага!-переживанием, что позволит нам сопоставить особенности их припоминания. Мы также опираемся на исследования Ж. Кизилрмак с коллегами, свидетельствующие, что ага!-переживание может возникнуть и в ответ на предъявление ответа.

На первом этапе исследования испытуемые выполняли задания на понимание значения названия на английском языке. В случае, если они не могли найти ответ, им предъявлялись словосочетания, для которых нужно было подобрать подходящие по контексту слова, помогающим найти правильный ответ на задание. Испытуемые, предварительно посмотрев образовательный мультфильм, позволяющий понять, что такое инсайт, оценивали, возникло ли у них ага!-переживание, если они успешно нашли решение задания или если они задачу решить не смогли и ответ был им предъявлен.

Через неделю мы провели тест на припоминание задания и источника ее решения: испытуемым предъявлялись задания с ответом, которые

были предъявлены ранее, а также задания-филлеры, ранее не предъявляемые испытуемым. Необходимо вспомнить, было ли это задание, а также нашли ли испытуемые ответ на задание самостоятельно или ответ на это задание был им предъявлен экспериментатором. Эффективность припоминания задания и источника ее решения была выше в случае успешности генерации решения и наличия ага!-переживания в определение источника решения задачи.

Ага!-переживание представляет собой мощный инструмент для обеспечения субъектной позиции младших школьников при изучении английского языка. Оно не только способствует более глубокому пониманию материала, но и формирует у детей уверенность в своих силах и желание активно участвовать в учебном процессе. Внедрение методов, способствующих возникновению этих переживаний, может значительно повысить эффективность обучения и сделать его более увлекательным и значимым для учащихся.

Литература

1. Аллахвердов В.М. и др. Экспериментальная психология познания: когнитивная логика сознательного и бессознательного. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. 352 с.
2. Спиридонов В.Ф., Логинов Н.И. Долгая дискуссия об инсайте: к 100-летию открытия феномена // Современные исследования интеллекта и творчества / под ред. А.Л. Журавлёва, Д.В. Ушакова, М.А. Холодной М.: Ин-т психологии РАН, 2015. С. 106–125.
3. Allakhverdov V.M., Gershkovich V.A. Does consciousness exist? – In what sense? // Integrative Psychological and Behavioral Science. 2010. Vol. 44, № 4. P. 340–347.
4. Cranford E.A., Moss J. Is insight always the same? A protocol analysis of insight in compound remote associate problems // The Journal of Problem Solving. 2012. Vol. 4, № 2. P. 128–153.
5. Danek A.H. Magic tricks, sudden restructuring, and the Aha! experience: a new model of nonmonotonic problem solving // Insight: on the Origins of New Ideas / ed. by F. ValléeTourangeau. London: Routledge, 2018. P. 51–78.

Aha!-Experiencing as a Means of Ensuring the Subjective Position of Younger Schoolchildren when Learning English

Lokshina V.I.

PhD student

*Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation
e-mail: vika.lokshina.98@mail.ru*

Keywords: aha!-experience, primary school students, metacognitive experiences, induced insight, English

Использование средств искусства для развития эмоционального интеллекта обучающихся подросткового возраста

Надуткина Д.А.

студент

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО ВГСПУ), г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: dasha.nadutkina.03@mail.ru*

Шубина А.С.

кандидат психологических наук, доцент

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО ВГСПУ), г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: Shubina-as@yandex.ru*

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, подростковый возраст, средства искусства, эмоциональная вовлеченность

Актуальность исследования обусловлена ключевой ролью эмоционального интеллекта в формировании личности подростка. Подростковый возраст характеризуется повышенной пластичностью психики, что делает его оптимальным для целенаправленной работы над такими компонентами эмоционального интеллекта, как саморегуляция, эмпатия и навыки межличностного общения. Введение требований к формированию эмоционального интеллекта в Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) подчеркивает его значимость для подготовки личности, способной адаптироваться к изменяющимся условиям и эффективно взаимодействовать в социальной среде.

Несмотря на признанную важность, в научной и педагогической практике остается недостаточно разработанным системный подход к интеграции средств искусства в образовательный процесс для развития эмоционального интеллекта. В этом контексте научная новизна исследования заключается в проведении эмпирической проверки гипотезы о связи между уровнем эмоционального интеллекта и вовлеченностью в восприятие искусства, а также в разработке и апробации конкретной, ориентированной на педагога-психолога, системы занятий, использующей мультимедийные и художественные средства для развития эмоциональной компетентности подростков.

Основной проблемой, рассматриваемой в работе, является низкий уровень развития эмоционального интеллекта у значительной части подростков, что затрудняет их социальную адаптацию. Целью исследования стало выявление возможностей теоретически и эмпирически

обоснованного использования средств искусства для развития эмоционального интеллекта у подростков. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение: существует взаимосвязь между уровнем развития эмоционального интеллекта подростков и их вовлеченностью в восприятие искусства: более высокий эмоциональный интеллект имеют те подростки, которые чаще смотрят кинофильмы и более вовлечены эмоционально в процесс их просмотра.

Для решения поставленных задач был использован комплексный подход. В качестве теоретико-методологической основы использовалась модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, который определяет эмоциональный интеллект как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими». Эмпирическая часть исследования включала диагностику уровня эмоционального интеллекта с помощью методики «Тест эмоционального интеллекта» (ЭМИн) Д.В. Люсина и авторскую анкету «Оценка эмоциональных реакций при просмотре фильмов», разработанную совместно со студенткой А.Н. Багровой. Для обработки данных применялись статистические методы: однофакторный дисперсионный анализ Краскела-Уоллиса и коэффициент корреляции Спирмена. Исследование проводилось на базе МОУ «Гимназия № 8 Красноармейского района Волгограда» с участием 43 обучающихся 8-х классов.

Эмпирическое исследование выявило, что наибольшее число учащихся демонстрирует средний уровень развития эмоционального интеллекта. Однако на отдельных шкалах зафиксированы значительные дефициты. Наиболее критичными оказались показатели по шкале «Понимание эмоций», где «69,7% испытуемых имеют низкий или очень низкий уровень». Также высокий процент подростков с низким уровнем зафиксирован по шкалам «Понимание чужих эмоций» (53,5%) и «Внутриличностный эмоциональный интеллект» (53,5%). Эти данные свидетельствуют о серьезных трудностях подростков в осознании собственных чувств и распознавании эмоций окружающих.

Анализ анкетирования показал, что жанровые предпочтения подростков сосредоточены на эмоционально насыщенном контенте: лидирует жанр «триллер/ужасы» (18,8%), за ним следуют «комедии» (14,8%) и «фантастика/фэнтези» (14,1%). При этом, несмотря на высокую эмоциональную вовлеченность в просмотр (70,83% респондентов), статистическая обработка данных не подтвердила выдвинутую гипотезу. Результаты однофакторного дисперсионного анализа Краскела-Уоллиса показали, что между уровнем эмоционального интеллекта подростков и частотой просмотра ими фильмов отсутствуют статистически достоверные различия. Корреляционный анализ также не показал значимой взаимосвязи между общим уровнем эмоционального интеллекта и показателями восприятия фильмов.

Тем не менее, исследование выявило важную опосредованную связь: шкала контроля поведения и реакций (КПР) показала статистически значимые положительные связи с такими компонентами ЭИ, как «Понимание своих эмоций» ($p=0,302$, $p=0,049$) и «Управление своими эмоциями» ($p=0,360$, $p=0,018$). Это позволяет предположить, что осознанное обсуждение просмотренного контента может способствовать развитию саморегуляции.

На основании полученных данных была разработана и апробирована система из трех групповых занятий, направленных на развитие эмоционального интеллекта с применением средств искусства. Занятия включали теоретические блоки, просмотр, анализ фрагментов мультфильмов и обсуждение картин известных художников. Апробация показала высокую вовлеченность учащихся и положительную обратную связь, что свидетельствует о практической эффективности предложенного подхода. Таким образом, хотя прямая связь между пассивным просмотром и уровнем эмоционального интеллекта не подтвердилась, активное, рефлексивное взаимодействие с художественным контентом под руководством педагога-психолога является эффективным инструментом для развития эмоционального интеллекта подростков.

Литература

1. Кочетова Ю.А. Эмоциональный интеллект старших подростков: монография / Ю.А. Кочетова. – Москва: МГППУ, 2021. – 104 с.
2. Ларионова Л.И., Азарова Л.Н. Арт-терапевтические технологии в развитии эмоционального интеллекта студентов // *Acta Biomedica Scientifica*. 2022. № 2.
3. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // Сб. науч. трудов. «Социальный интеллект: теория, измерение, исследования» / Под ред. Д.В. Люсина. – М.: Институт психологии РАН, 2004.

Using Art to Develop Emotional Intelligence in Adolescents

Nadutkina D.A.

Student

Volgograd State Social and Pedagogical University

Volgograd, Russia

e-mail: dasha.nadutkina.03@mail.ru

Shubina A.S.

PhD in Psychology, Associate Professor

Volgograd State Social and Pedagogical University

Volgograd, Russia

e-mail: Shubina-as@yandex.ru

Просветительская работа педагога-психолога с обучающимися младшего школьного возраста по развитию эмоционального интеллекта

Орехова С.Д.

студент

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)

г. Волгоград, Российская Федерация

e-mail: sofya.orekhova.04@gmail.com

Шубина А.С.

кандидат психологических наук, доцент

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)

г. Волгоград, Российская Федерация

e-mail: shubina-as@yandex.ru

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младший школьный возраст, эмпатия, взаимосвязь эмоционального интеллекта и эмпатии

Формирование и развитие эмоционального интеллекта у обучающихся младшего школьного возраста – актуальная проблема современной психолого-педагогической науки. Само понятие «эмоциональный интеллект» включает в себя способности к распознаванию, пониманию и управлению своими эмоциями, а также эмоциями других людей. Эти способности влияют на гармоничное развитие личности, поскольку здесь объединяются эмоциональная и когнитивная сфера психики, которые в свою очередь помогают развитию саморегуляции и улучшению межличностных отношений. Понимание и распознавание чувств и эмоций других людей связаны в психологии с феноменом эмпатии. Э. Титченер назвал эмпатию активностью внутри личности, благодаря которой она интуитивно может определять внутреннее состояние другого человека, что с свою очередь всецело связано с эмоциональным интеллектом.

Изучению взаимосвязи эмоционального интеллекта и эмпатии посвящено много работ отечественных и зарубежных психологов. Кроме этого, эмпатию, в различных источниках, считают одним из основных явлений эмоционального интеллекта, тем, что лежит в его основе. Наше исследование позволит изучить эти аспекты конкретно для младшего школьного возраста. Для проведения исследования нами были использованы теоретические методы, а именно методы анализа и обобщения исследований по проблемам эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте и его взаимосвязи с эмпатией, эмпирические методы – комплекс методик на эмоциональный интеллект («Словарь эмоций» модификация Ивановой Е.С., «Что-почему-как»

М.А. Нгуен, «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотова), методику «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» И.М. Юсупова (адаптированная для младших школьников), а также методы обработки и интерпретации данных (статистический анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена). На основе результатов мы составили просветительскую программу по развитию эмоционального интеллекта у младших школьников, состоящую из пяти занятий, посвященных различным компонентам эмоционального интеллекта.

Объектом нашего исследования является эмоциональный интеллект обучающихся младшего школьного возраста, предметом – содержание просветительской работы с младшими школьниками по развитию их эмоционального интеллекта. Мы поставили следующую цель: исследование особенностей развития эмоционального интеллекта обучающихся младшего школьного возраста и проектирование на основе его результатов содержания просветительской работы. Гипотеза звучит так: существует взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и эмпатии у младших школьников – высокий уровень эмпатии облегчает понимание и выражение собственных эмоций и эмоций других людей у младших школьников.

По итогу теоретического анализа работ таких авторов как Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Р. Бар-Он, И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, мы пришли к пониманию терминов эмоциональный интеллект и эмпатия в полном объеме. Мы изучили и обобщили взгляды отечественных и зарубежных психологов, и пришли к выводу, что феномен эмоционального интеллекта отражает способности человека понимать собственные эмоции и их связь с личными отношениями, распознавать чувства других людей и их эмоциональные состояния, контролировать свои эмоции в процессе принятия решений и управлять эмоциональной сферой как собственной, так и других людей.

В нашем исследовании приняло участие 19 обучающихся 4-го класса МОУ «СШ № 3 Тракторозаводского района Волгограда».

По результатам первичного обследования была выявлена достаточно большая группа обучающихся со средним уровнем (73%) эмоционального интеллекта по диагностируемым компонентам: объем и содержание активного словаря, степень готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сформированность двух компонентов процесса распознавания эмоций – восприятия и понимания эмоциональных состояний. Исходя из этого можно говорить о том, что у большинства детей данного класса развитие эмоционального интеллекта соответствует возрастной норме. Однако, были также выявлены случаи низкого уровня (7%) – трудности в понимании чувств

и переживаний окружающих и высокого (20%) – высокая способность считать и интерпретировать эмоциональные сигналы окружающих.

Изучение уровня эмпатии дало следующие результаты: у 84,2% обнаружен средний уровень развития эмпатии, у 5,3% низкий уровень, у 10,5% – высокий. Это говорит о том, что у большинства детей этого класса сбалансированное развитие эмоциональной сферы, которое характеризуется умеренной степенью чувствительности и способности воспринимать чувства окружающих.

Для проверки гипотезы нашего исследования мы провели статистический анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 1

**Выявление взаимосвязи между уровнем
эмоционального интеллекта и эмпатии**

	Объем и содержание активного словаря	Ст. готовности ребенка учитывать эмоц. сост. др.	Сформирован- ность восприятия и понимания эмоц. состояний	Эмпатия
Объем и содержание активного словаря	-	-	-	-
Ст. готовности ребенка учитывать эмоц. сост. др.	0.053	-	-	-
Сформированность восприятия и понимания эмоц. состояний	0.880	0.085	-	-
Эмпатия	0.766	0.305	0.269	-

Результаты проведенного статистического анализа показали, что не обнаружено значимых связей между уровнем эмпатии и показателем эмоционального интеллекта ($p > 0,05$). Следовательно, гипотеза не подтверждена. По нашему мнению, это может быть связано с тем, что выборка для данного эмпирического исследования оказалась недостаточной. На малых выборках эти связи тяжело обнаружить, и они не имеют значимости. Также, мы предполагаем, что подобные результаты могут быть связаны с тем, что сами процессы развития эмоционального интеллекта и эмпатии находятся в стадии становления у младших школьников. Дети этого возраста только начинают осваивать такие способности, как распознавание собственных эмоций и чувств окружающих, умение сопереживать и оказывать поддержку другим. Эти навыки формируются постепенно, через взаимодействие с родителями, сверстниками и педагогами, посредством участия в различных

социальных ситуациях и деятельности, направленной на развитие личностных качеств ребенка. В более старшем возрасте, когда эмоциональный интеллект переходит в компонент развития по возрастным нормам и становится одним из образовательных результатов обучающихся, возможно, такие связи были бы обнаружены.

Проанализировав результаты диагностики, мы разработали комплекс просветительно-развивающих занятий с младшими школьниками по развитию эмоционального интеллекта. Занятия направлены на создание условий для осознания школьниками значения эмоций в жизни каждого человека, обучение эффективным способам общения и взаимодействия, воспитания чуткости и внимательности к переживаниям других людей. После реализации данного комплекса занятий было проведено повторное диагностическое обследование, которое показало эффективность проведенных занятий. У обучающихся с низкими и средними уровнями по эмоциональному интеллекту и эмпатии повысились результаты до средних и высоких. Также, была получена положительная обратная связь от самих учеников, от их классного руководителя и от педагога-психолога.

Исходя из проведенного нами исследования о взаимосвязи эмоционального интеллекта и эмпатии, а также разработанного и реализованного комплекса просветительских занятий по развитию эмоционального интеллекта, мы можем сделать вывод, что наша работа позволяет расширить представления в данном психологическом направлении, а также имеет положительное влияние на развитие эмоциональной сферы младших школьников.

Литература

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Гильфанова, И.С. Изучение эмоционального интеллекта: понятие «эмоциональный интеллект» в отечественной и зарубежной психологии / И.С. Гильфанова // Концепции, теория и методика фундаментальных и прикладных научных исследований: Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Воронеж, 10 января 2024 года. – Уфа: ООО «Аэтерна», 2024. – С. 151–155.
3. Гулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А.П. Исаевой; [науч. ред. Е.Ефимова]. 11 изд., переработанное и дополненное. / М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021.- 544 с.
4. Воробьева, К.В. К вопросу о формировании эмпатии у младших школьников / К.В. Воробьева // Символ науки: международный научный журнал. – 2020. – № 11. – С. 170–173.

5. Салькова, А.Э. К вопросу о взаимосвязи эмоционального интеллекта и эмпатии у детей младшего школьного возраста / А.Э. Салькова // Молодежная наука: тенденции развития. – 2019. – № 4. – С. 14–18.

Educational Work of a Teacher-Psychologist with Primary School Students on the Development of Emotional Intelligence

Orekhova S.D.

student

Volgograd State Socio-Pedagogical University

Volgograd, Russia

e-mail: sofya.orekhova.04@gmail.com

Shubina A.S.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Volgograd State Socio-Pedagogical University

Volgograd, Russia

e-mail: shubina-as@yandex.ru

Keywords: emotional intelligence, early school age, empathy, the relationship between emotional intelligence and empathy

Проблема измерения школьной агентности у российских старшеклассников: разработка методики

Пекун М.Е.

аспирант Института педагогики

*Санкт-Петербургского государственного университета,
методист лаборатории инновационных образовательных технологий,
ФГКОУ «Санкт-Петербургский кадетский корпус «Пансион воспитания
Министерства обороны Российской Федерации»*

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4406-8961>

e-mail: margsp@mail.ru

Азбель А.А.

кандидат психологических наук, доцент Института педагогики

Санкт-Петербургского государственного университета

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9611-2661>

e-mail: a.azbel@spbu.ru

Ключевые слова: школьная агентность, старшеклассники, диагностика агентности, метод виньеток, опрос

Введение. В современном образовании акцент смещается с трансляции знаний на развитие компетенций, что выдвигает на первый план концепцию агентности. Агентность понимается как способность личности быть активным субъектом, целенаправленно преобразующим свою образовательную и социальную среду, а не пассивным объектом образовательного процесса.

Ключевое отличие агентности от смежных понятий (самостоятельность, проактивность) заключается в ее преобразующем характере. Если инициативный человек эффективно действует в заданных рамках, а самостоятельный решает задачи без помощи, то агентный субъект стремится переопределять сами рамки, преодолевать инерцию системы и конструировать новые практики. Это делает агентность ключевым ресурсом самоопределения в условиях неопределенности.

Проблематика. Несмотря на растущий интерес к теме агентности в отечественной и зарубежной литературе, проблема ее надежного и валидного измерения у школьников, в частности у старшеклассников, остается недостаточно разработанной. Существующие диагностические подходы зачастую фиксируют общие установки или декларируемые ценности, но не улавливают готовность к конкретным преобразующим действиям в разнообразных ситуациях школьной жизни [1]. Отсутствие такого инструментария затрудняет оценку эффективности педагогических практик, направленных на развитие данного качества.

В связи с этим целью настоящего исследования является разработка и апробация методики диагностики школьной агентности на основе метода виньеток, позволяющей оценить поведенческие интенции старшеклассников в моделируемых гипотетических ситуациях, и выявление исходного уровня ее развития в различных группах учащихся.

Методология. Сравнительный анализ методик диагностики агентности, применяемых в современных исследованиях, выявляет их значительную вариативность и несопоставимость. Разные авторы не только используют разнородный инструментарий для сбора информации, но и предлагают принципиально отличные критерии для ее оценки. В то время как одни ученые измеряют агентность через формальные показатели, такие как активность в олимпийском движении, другие обращаются к субъективным смыслам, выявляемым в интервью [2], или к установкам, диагностируемым с помощью опросников [3]. Подобная рассогласованность в подходах создает серьезные препятствия для корректной интерпретации данных и формирования целостного представления о феномене.

Проведенный теоретико-методологический анализ позволил выделить следующие ключевые критерии агентности:

- Преобразующая направленность: ориентация на целенаправленное изменение образовательной среды, а не на адаптацию к ней.
- Автономия и способность к выбору: самостоятельная постановка образовательных целей, осознанный выбор и планирование действий.
- Рефлексия и самооценка: способность к критическому анализу своих действий и результатов для коррекции стратегии.
- Социальное взаимодействие и сотрудничество: инициация диалога, генерация идей и интеграция мнений других для достижения общих целей.
- Самоэффективность и уверенность: вера в собственные силы, готовность к сложным задачам и настойчивость при неудачах.
- Учет средовых условий: способность учащегося использовать среду и даже её ограничения или конструктивное противодействие как ресурс для развития и достижения целей.

Для диагностики агентности учащихся нами был разработан специализированный опросник, основанный на методе виньеток с имплативным выбором. Методика представляет респондентам серию гипотетических ситуаций, смоделированных в контексте образовательной среды, и предлагает выбрать один из двух вариантов реакции: агентный или неагентный (таблица 1).

Таблица 1

Текст опроса

Блок виньеток				
№	Тема вопроса	Вопрос	Неагентный ответ	Агентный ответ
	О проявлении отношения к будущим результатам	Ты выполнил проект, но результаты на конкурсе оказались ниже, чем ты ожидал. Как это воспринимать?*	Не тратить время – оценки выставлены, результаты уже не изменить	Поговорить с своим наставником, чтобы проанализировать свои ошибки
	О мотивации к событийной трансформации	Планируется поездка и экскурсия с классом, но тебе кажется, что её программа скучновата. Как посоветуешь поступить?*	Смириться с программой, так как её уже утвердили педагоги и родители, ничего не изменить	Предложить организаторам отменить неинтересные форматы или изменить экскурсионный маршрут
	О мотивации к пространственно-предметной трансформации	Представь ситуацию. В классе, где вы занимаетесь, шатается и скрипит твой стул. Что ты об этом думаешь?	Мне не мешает, пусть учитель или завхоз решают эту проблему	Я попрошу учителя обратить на это внимание, чтобы всем было комфортнее учиться. Возможно, принесу из дома отвертку и сам подкручу
	О мотивации к пространственно-предметной трансформации	Парты в классе стоят рядами, и это не всегда удобно для совместной работы над проектами. Как ты поступаешь обычно?	Ничего не меняю, принимаю текущие условия, ведь это не моя задача менять обстановку	Переставляю столы так, чтобы мне и моей группе было вместе удобно работать
	О мотивации к трансформации своего образовательного маршрута	Для того, чтобы что-то серьёзно освоить, нужно делать проект или исследование, участвовать в олимпиадах, то есть много заниматься самостоятельно. Для этого стоит оптимизировать учебное время – создать график и план подготовки. Как будет лучше?	Ожидая, что если педагоги заинтересованы в моих победах на олимпиадах и конкурсах – это их задача составить для меня индивидуальный план подготовки	Мне кажется, что нужно взять на себя инициативу и договориться со всеми педагогами об индивидуальном графике моей работы и подготовки
	О мотивации к трансформации взаимодействия	В вашей группе при работе над проектом возникли разногласия, и ты чувствуешь, что правила взаимодействия стали неэффективны. Что ты обычно делаешь?	Пусть всё остается как есть, не буду тратить свое время на конфликты	Предложу группе обсудить новые правила, чтобы работа стала продуктивнее

Блок виньеток				
№	Тема вопроса	Вопрос	Неагентный ответ	Агентный ответ
	О проявлении личностной значимости деятельности	Вот ситуация – тебе предложили темы для исследования или проекта, но все предложенные темы слишком скучные. Что делать?	Выбрать одну из предложенных тем, чтобы не усложнять процесс	Предложить свою тему, которая будет интереснее тебе или полезнее для окружающих
	О понимании самостоятельности и агентности	На одном уроке педагог спросил, как школьники понимают слово “свобода”. Чье мнение для тебя ближе?	Свобода – это когда человек может действовать самостоятельно, без контроля со стороны, но в рамках существующих правил и условий	Свобода – это когда человек может изменять правила, создавать новые условия для себя и других
	О ресурсах проявления развития агентности	Во время учебы в школе есть возможность сделать проект или провести исследование. Каков твой опыт?	Мой опыт говорит о том, что проекты и исследования – это чаще всего формальность. Я выполняю их по шаблону, чтобы получить оценку, и не вижу в них особого смысла	У меня есть опыт, когда результаты моего проекта или исследования действительно были полезны школе или другим людям

Блок из 9 виньеток дополняют вопросы об опыте и убеждениях учащихся.

Использование в опросе контекста проектной деятельности не случайно, так как, по нашему мнению, она является ключевым практическим полем для реализации и диагностики агентности старшеклассника.

Результаты исследования. Эмпирической базой работы выступило исследование с участием 335 российских старшеклассников, включая специализированную выборку девушек из кадетского корпуса (n=73) и включая выборку юношей (n=69).

Полученные данные представляют собой сумму баллов по 9 вопросам, где каждый вопрос оценивается от 1 (неагентный ответ) до 2 (агентный ответ). Таким образом, теоретический диапазон суммы баллов – от 9 (полное отсутствие агентности) до 18 (максимально возможная агентность).

Таблица 2

Анализ выраженности агентности

Показатель		Значение
N		335
Среднее		14,95
Медиана		15,00
Мода		15
Стандартное отклонение		1,742
Дисперсия		3,033
Асимметрия		-,376
Стандартная ошибка асимметрии		,133
Экссесс		-,239
Стандартная ошибка эксцесса		,266
Минимум		9
Максимум		18
Процентили	25	14,00
	50	15,00
	75	16,00

Представим постатейный комментарий к показателям описательной статистики (таблица 2):

- Средний балл агентности (14,95) при теоретическом максимуме 18 указывает на то, что в среднем респонденты склонны выбирать агентные ответы.
- Медиана (15,00) практически совпадает со средним значением (14,95), что является первым признаком симметричного распределения данных без значительных выбросов.
- Наиболее часто встречающееся значение в выборке – 15 баллов. Совпадение моды, медианы и среднего значения (14,95≈15) указывает на то, что распределение результатов является нормальным (колоколообразным) с центром вокруг значения 15.
- Стандартное отклонение (1,742) указывает, что большинство ответов сконцентрировано вокруг среднего значения, и разброс данных невелик.
- Отрицательное значение коэффициента асимметрии (–0.376) указывает на левую (отрицательную) асимметрию: «хвост» распределения вытянут влево, в сторону более низких значений. Это означает, что в выборке немного больше людей с результатами выше среднего, чем с результатами ниже среднего. Асимметрия является статистически значимой, но не выраженной. На практике распределение можно считать близким к нормальному.

- Фактический диапазон результатов (минимум = 9, максимум = 18) совпадает с теоретическим: в выборке есть подростки как с минимально возможным, так и с максимально возможным уровнем агентности.

Полученные данные не выявили статистически значимых различий между общим показателем агентности в разных группах выборки.

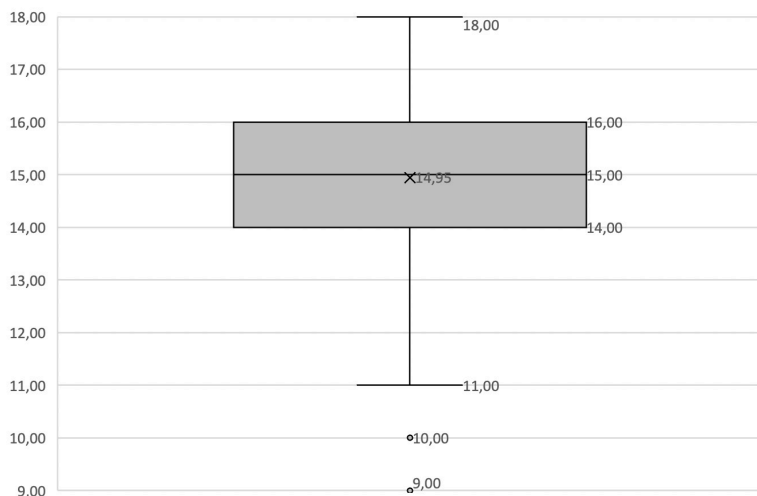


Рис. 1. Анализ распределения выборки

Учитывая, что распределение близко к нормальному, процентильный подход определил следующие интервалы (рисунок 1):

- Низкий уровень агентности: 9–13 баллов. Нижние 25% процентиля начинаются с 14. Мы устанавливаем границу чуть ниже, на 13, чтобы выделить группу с наиболее выражено низкими показателями. В эту группу попадают респонденты, чей результат существенно ниже среднего по выборке.
- Средний уровень агентности: 14–16 баллов. Интервал охватывает центральные 50% выборки (между 25-м и 75-м процентилями). Это «золотая середина» – большинство учащихся, проявляющих агентность на типичном для данной выборки уровне.
- Высокий уровень агентности: 17–18 баллов. 75-й процентиль равен 16. Результаты 17 и 18 баллов являются исключительными и показывают максимально выраженную школьную агентность.

Таблица 3

Сводная таблица интервалов

Статус агентности	Диапазон баллов	Интерпретация
Низкий	9–13	Результат значительно ниже среднего по выборке. Проявление агентности затруднено.
Средний	14–16	Типичный, наиболее распространенный уровень агентности.
Высокий	17–18	Результат значительно выше среднего. Ярко выраженная школьная агентность.

Выводы и рекомендации. Проведенное исследование подтвердило возможность и эффективность диагностики школьной агентности у старшеклассников с помощью специализированного опросника, основанного на методе виньеток. Апробация методики на выборке (N=335) показала ее чувствительность и позволила выявить нормальное распределение уровня агентности с незначительным смещением в сторону высоких значений.

Для интерпретации результатов предложена трехуровневая шкала. Практическая ценность методики заключается в диагностике уровня агентности и выявлении дефицитов для адресной коррекции с помощью конкретных критериев.

Перспективы исследования видятся в дальнейшей валидации методики в рамках формирующего эксперимента и в разработке на ее основе конкретных педагогических технологий для целенаправленного развития агентности.

Литература

1. Пекун, М.Е., Капустин Я.А. Битва опросов: как искусственный интеллект раскрывает школьную агентность там, где бессильны привычные методы // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2025. № 4. – С. 86–94. – EDN XQJCAL.
2. Поливанова К., Бочавер А. 2024. Детство: парадоксы самостоятельности. // Вопросы образования, вып. 1 (апрель). DOI: 10.17323/vo-2024-17304
3. Bolatito O. Ogunbiyi, Jeffrey B. Bingenheimer, Sarah Baird, Amita Vyas. Measuring adolescent girls' agency. // Journal of Adolescence. 2025 № 97, pp. 219–232. DOI: 10.1002/jad.12414

The Problem of Measuring School Agency Among Russian High School Students: Methodology Development

Margarita E. Pekoun

PhD student

Saint Petersburg State University

St. Petersburg, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4406-8961>

e-mail: margsp@mail.ru

Anastasiya A. Azbel

PhD in Psychology, Associate Professor

Saint Petersburg State University

St. Petersburg, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9611-2661>

e-mail: a.azbel@spbu.ru

Keywords: school agency, high school students, agency assessment, vignette method, questionnaire, educational environment, agency development, Russian education

Исследование механизмов политической социализации российской молодёжи

Перехожих Д.В.

студент

*«Российская академия народного
хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»*

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: perekhozhikh@gmail.com

Ключевые слова: молодёжь, социализация, политическая социализация, семья и школа, патриотизм, ценности и убеждения

Важнейшим аспектом формирования нового поколения активных граждан и развития гражданского общества является политическая социализация. Особенно остро вопрос эффективной политической социализации стоит для России ввиду продолжающихся информационной и идеологической войн со странами запада, необходимости защиты традиционных ценностей.

Политическая социализация, по мнению Ю.А Зуляр и Р.Ю Зуляр [1], имеет множество определений, однако каждое из них содержит общие черты. Например, все определения подтверждают, что политическая социализация – это процесс, что она предполагает присутствие личности, проводящей сложные интеллектуальные процедуры и что в ней обязательно присутствует информация, которую личность познаёт – нормы, ценности, установки. Вместе с тем, в настоящее время недостаточно исследований, раскрывающих специфику и механизмы политической социализации российской молодёжи и, в частности, поколения Z (родившихся в период ориентировочно с 2000 по 2012 год) и поколения Альфа (родившихся в 2012 году и позже). Представители этих поколений обладают рядом особенностей (владение в совершенстве информационными технологиями, неограниченный доступ к любой информации, запрос на интерактивные формы обучения, воспитание в атмосфере толерантности и свободы) [2], которые необходимо учитывать при разработке механизмов их политической социализации.

Проблема разработки наиболее эффективных инструментов политической социализации является актуальной и требует исследования мнения молодёжи о действующих механизмах политической социализации и возможных способов их преобразования. В связи с этим научная новизна исследования состоит в выявлении и анализе отношения представителей российской молодежи к существующим в системе образования формам и методам политической социализации, а также возможным вариантам их совершенствования.

Для решения предлагаемой проблемы были использованы методы опроса и интервьюирования. Форма опроса предполагала вопросы о том, как респонденты относятся к применяемым на них инструментам политической социализации, а также об их «авторитетах» и жизненных ориентирах, от которых можно отталкиваться при разработке механизмов.

В опросе приняли участие 84 респондента – обучающиеся московских школ и вузов, а также их родителей.

Результаты опроса школьников (Рисунок 1) свидетельствуют о том, что не всех устраивают «Разговоры о важном». Ответы, представляющие негативное отношение, составляют 40%

1. Как Вы относитесь к «Разговорам о важном?»

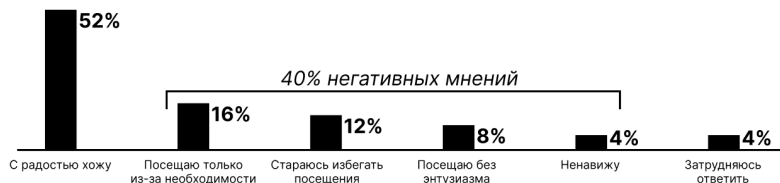


Рис. 1. Ответы на вопрос об отношении школьников к «Разговорам о важном»

При ответе на вопрос «Какие чувства Вы испытываете при посещении «Разговоров о важном?» 42% ответов были положительными (интерес, радость, энтузиазм), 31% ответов был нейтральным (спокойствие, безразличие), 27% ответов были негативными (усталость, лень, разочарование, отторжение, агрессия). При ответе на аналогичный вопрос, посвящённый исполнению гимна на линейке, 66% ответов были положительными (любовь к своей стране, гордость за неё, чувство единства, интерес), 17% ответов был нейтральным (спокойствие, безразличие), 17% ответов были негативными (лень, разочарование, отторжение, агрессия).

Результаты опроса свидетельствуют о том, что наибольшим авторитетом у школьников пользуется семья. Две трети респондентов отметили, что мнению членов своей семьи они уважают больше прочих.

Результаты прохождения подобного опроса студентами вузов так же говорят о том, что многие обучающиеся скорее равнодушно и негативно воспринимают существующие механизмы политической социализации. С радостью посещают дисциплину «Основы российской государственности» лишь 34,6% опрошенных студентов (Рисунок 2).

1. Как Вы относитесь к «ОРГ»?

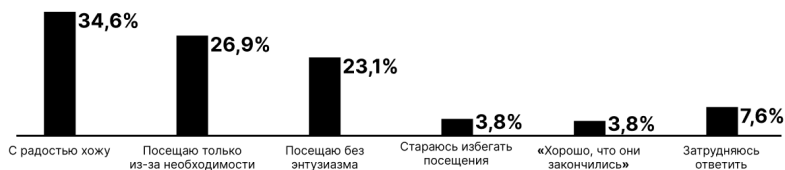


Рис. 2. Отображение ответов на вопрос об отношении студентов к «ОРГ»

При ответе на вопрос «Какие чувства Вы испытываете при посещении «ОРГ?» 31% ответов был положительным (интерес, радость, энтузиазм), 32% ответов были нейтральными (спокойствие, безразличие), 37% ответов были негативными (усталость, лень, разочарование, отторжение, агрессия). При ответе на аналогичный вопрос, посвящённый исполнению гимна на линейке, 67% ответов был положительным (любовь к своей стране, гордость за неё, чувство единства, интерес), 27% ответов были нейтральным (спокойствие, безразличие), 6% ответов был негативным (лень, разочарование, отторжение, агрессия).

Разница в восприятии основных механизмов политической социализации молодёжи и старшего поколения можно отследить при проведении опроса среди родителей школьников и студентов. Видно, что они воспринимают их позитивнее, чем школьники (Рисунки 3, 4). Четыре пятых от всех опрашиваемых отмечают, что и «Разговоры о важном», и исполнение гимна на линейке положительно влияют на их детей. Возможно, это происходит, потому что концептуально оба механизма действительно кажутся важными и интересными для ребёнка, но на практике они реализуются иначе. Об этом говорит разница во мнении родителей и детей.

1. Как Вы относитесь к «Разговорам о важном»?

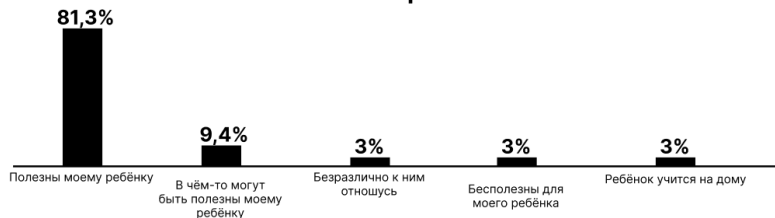


Рис. 3. Ответы на вопрос об отношении родителей к «Разговорам о важном»

2. Как Вы относитесь к линейкам с исполнением Государственного гимна РФ?



*Рис. 4. Ответы на вопрос об отношении
родителей к линейкам с исполнением гимна*

Для продолжения разрешения имеющейся проблемы был выбран метод глубинного интервью. Необходимо было установить, что именно не устраивает молодых людей в существующих механизмах политической социализации.

В качестве примера приведем интервью со школьником одиннадцати лет. Из диалога с ним мы выяснили, что на процесс социализации молодёжи влияют, в первую очередь, семья и школа; на процесс именно политической социализации – школа, главным образом за счёт «Разговоров о важном» и исполнения гимна на линейках. Важно, что в случае, если бы школьнику предложили убрать разговоры о важном, сделать на один урок меньше в понедельник, он бы однозначно согласился. Для школьника мнение членов семьи является наиболее авторитетным.

Второй пример – интервью со школьником семнадцати лет. При принятии решений он чаще всего прислушивается к членам семьи и друзьям. Высоко оценивает роль обществознания в своей политической социализации. «Разговоры о важном» и исполнение гимна не вызывают у него положительных эмоций – изначально это было отторжение, но с течением времени респондент «попривык». Отмечает тот факт, что «Разговоры о важном» часто из формата диалога перетекают в монолог учителя. Респондент считает, что «Разговорам о важном» не хватает интерактивности – возможности взаимодействовать с преподавателем, самостоятельно готовить материалы к занятию и представлять их другим. Тем не менее, предложи «старшему школьнику» убрать «Разговоры о важном» и освободить время – он бы согласился, «все сто процентов».

Третий пример – интервью с родителем тридцати четырёх лет. Он уверен, что на социализацию ребёнка в первую очередь влияют семья и школа. Основные механизмы политической социализации в школе – «Разговоры о важном» и «Россия – мои горизонты». Исполнение гимна очень важно, так как воспитывает дисциплину в школьниках – надо встать пораньше, прийти в определённое время, спеть гимн. Родитель

считает необходимым разнообразить «Разговоры о важном» выездами в органы власти. Родитель отмечает, что «Разговоры о важном» отнимают у ребёнка много времени – освоить тему можно и за двадцать минут.

Основываясь на данных опроса и интервью можно сформулировать выводы: во-первых, существующие инструменты политической социализации действительно не устраивают часть целевой аудитории; во-вторых, молодёжь предпочитает получать информацию в ограниченном объёме и в интерактивном формате; в-третьих, главным авторитетом для школьников всё ещё остаётся семья – есть смысл использовать институт семьи для усиления эффектов политической социализации.

Исходя из этой информации можно планировать совершенствование механизмов политической социализации. Например, уже сейчас можно предложить преобразования в рамках «Разговоров о важном» [3], рекомендовать учителям давать обучающимся возможность устраивать дискуссию друг с другом, самостоятельно готовить материалы по темам занятий и выступать с ними. Возможным ключом к эффективному мероприятию по политической социализации могут стать родители, чьё мнение пользуется у детей большим авторитетом – например, можно реализовать выезд школьников с их родителями в органы власти региона. Кроме того, можно способствовать политической социализации, нативно интегрируя смыслы в формат коротких видеороликов. Важной возможностью остаётся воздействие на молодёжь при помощи искусства – создания сильных культурных артефактов (музыки, видеоклипов, фильмов), способных повлиять на мировоззрение человека. Считаем, что один фильм «Небо» может стоить десяти «Разговоров о важном».

Литература

1. Зуляр, Ю.А., Зуляр, Р.Ю. Политическая социализация, её структура и модели // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. – 2025. – Т. 51. – С. 43–59. – Режим доступа: <http://izvestiapolit.isu.ru/ru> (дата обращения: 25.09.2025).
2. Шлегель, Е.В. Поколение Z: типические черты и ценностные ориентации / Е.В. Шлегель // Вестник Гуманитарного университета. – 2022. – № 2 (37). – С. 122–130. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://vestnik.gu-ural.ru/documents/articles/2022/2/2022-2-shlegel.pdf>. – Свободный доступ.
3. Афанасьева, Т.П., Елкина, И.М., Логвинова, И.М., Молодых, Е.Н. «Разговоры о важном»: что думают старшеклассники о диалоге с учителем о традиционных российских ценностях? // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1, № 3 (93). – С. 7–28. – DOI: 10.24412/2224-0772-2023-93-7-28.

Research of the Mechanisms of Political Socialization of Russian Youth

***Perekhozhikh D.V.**
student*

*Russian Presidential Academy of National
Economy and Public Administration
Moscow, Russian Federation
e-mail: perekhozhikh@gmail.com*

Keywords: youth, socialization, political socialization, family and school, patriotism, values and beliefs

Особенности межпоколенческих читательских практик родителей и детей

Помощникова Д.Н.

студент

Санкт-Петербургский государственный университет

г. Санкт-Петербург, Россия

e-mail: dianapomosnikova@gmail.com

Рагимова С.И.

студент

Санкт-Петербургский государственный университет

г. Санкт-Петербург, Россия

e-mail: ragimova.sabina.04@mail.ru

Щекотович О.А.

студент

Санкт-Петербургский государственный университет

г. Санкт-Петербург, Россия

e-mail: oshchekotovich@bk.ru

Ключевые слова: межпоколенческие различия; детское чтение; семейное чтение; чтение мальчиков (10–12 лет)

Каждое поколение имеет свои литературные предпочтения, форматы чтения, любимых литературных персонажей, но в современном мире становится все сложнее сохранить преемственность читательских практик и передачу литературного наследия. Согласно исследованию Mediascope Kids & Teens 2023, в России 73% детей и подростков регулярно читают [1], однако около трети молодых россиян делают это крайне редко или вовсе не делают, а среди подростков 14–17 лет доля «нечитающих» достигает 40% [2]. Получается, распределение вовлеченности детьми и подростками становится полярным: часть регулярно обращается к книгам, другие все активнее заменяют литературу иными практиками. Это ставит под вопрос возможность полноценной передачи читательского опыта между поколениями и актуализирует необходимость изучения особенностей читательских практик. Следует подчеркнуть значимость института семьи как ключевого агента первичной социализации индивида. Через совместное чтение, обсуждение прочитанного и передачу читательских привычек семья формирует не только речевые навыки ребёнка, но и становится каналом межпоколенческой трансляции культурных норм. По данным исследования НАФИ и Института воспитания, 81% родителей регулярно читающих детей сами являются активными читателями [2]. Однако механизмы межпоколенческой трансляции читательских практик реализуются сегодня в иных условиях, чем 30–40 лет назад [3]. Поколение

современных родителей формировало свой читательский опыт в советский период, когда чтение было одной из немногих доступных форм досуга. Современные дети растут в эпоху цифровизации, где книга конкурирует с множеством других форм потребления информации.

В новых условиях трансформируется сама природа читательских практик. Чтение всё чаще воспринимается детьми не как источник удовольствия, а как обязанность, навязанная школой или родителями. Не имея собственного опыта переживания «читательского удовольствия», современные дети не осознают культурной и образовательной ценности чтения. Эффективность традиционных механизмов приобщения к литературе, работавшие в доцифровую эпоху, требуют переосмысления в новых условиях. Без адаптации читательских практик к новой медиареальности существует риск, что чтение утратит свою культурно-социальную значимость. Научная новизна исследования определяется двумя ключевыми аспектами. В отличие от количественных исследований (А. Захаров, А. Капуза; А.Е. Иванова, И.В. Антипкина; А.В. Жук; Н.А. Иванова), фиксирующих статистические различия в читательском поведении, данное исследование использует качественную методологию – метод парных глубинных интервью, которые позволяют реконструировать субъективные смыслы, которые дети и родители вкладывают в практику чтения, а также выявить механизмы воспроизводства и трансформации читательских привычек. Во-вторых, исследование фокусируется на определенной группе – мальчиках 10–12 лет. Этот выбор обусловлен тем, что, в исследовании Mediascope Kids&Teens 2023, девочки-подростки демонстрируют более высокую читательскую активность – 77% по сравнению с мальчиками – 70%, которые чаще обращаются к литературе развлекательного характера, а возраст 10–12 лет является критическим периодом, когда интерес к чтению начинает резко снижаться [1]. Эмпирическую базу исследования составили 14 полуструктурированных глубинных интервью – семь пар «родитель-ребенок» (мальчики 10–12 лет и их родители). Данные интервью были проанализированы с использованием метода открытого кодирования в программе Atlas.ti.

Первый опыт самостоятельного чтения у большинства детей начинается между 5 и 7 годами при активной поддержке родителей, в основном мам и бабушек. Следующая ступень вовлеченности определяется сочетанием внутренней мотивацией, давлением школьной программы и конкуренцией с другими формами досуга. Были выделены три типа читательского поведения. Часть информантов демонстрирует устойчивую читательскую привычку: они читают регулярно, воспринимая это как естественную часть повседневности. Другая группа придерживается прагматического подхода: чтение осуществляется

преимущественно в рамках школьных требований, при этом дети рассчитывают читать больше на каникулах. Наконец, третья группа характеризуется минимальной вовлеченностью: чтение происходит нерегулярно и ассоциируется исключительно с учебной обязанностью. Что касается жанровых предпочтений мальчиков, отмечается привлекательность художественной литературы, где герои – дети того же возраста. Происходит самоидентификация с персонажами. Помимо художественной литературы дети акцентируют внимание на значимости научных, исторических и технических книг как источника новых знаний. Мальчики выделяли среди произведений «Приключения Незнайки» Н. Носова, «Денискины рассказы» В. Драгунского и «Приключения Тома Сойера» М. Твена.

Для выявления элементов преемственности и точек разрыва в читательских практиках родителям были заданы ретроспективные вопросы. Обнаруживается существенное различие в возрасте начала чтения: если современные дети начинают читать самостоятельно в 5–7 лет, то поколение родителей осваивало этот навык значительно раньше – в 3–4 года. Важной практикой ранней читательской социализации было чтение родителями вслух перед сном, преимущественно русских народных сказок. Мотивация к чтению у родителей формировалась под влиянием учебы и необходимости заполнить свободное время в отсутствие альтернатив. Значимую роль сыграли школьные учителя литературы. Часть родителей с теплотой вспоминает педагогов, которые смогли привить уважение к книге и научить воспринимать литературу не как обязанность, а как источник смыслов. Однако другие информанты указывают на негативный опыт взаимодействия с учителями, что снизило интерес к литературе на долгие годы. Примечательно, что во взрослом возрасте большинство информантов возвращаются к чтению, но уже как к способу отдыха и отвлечению от повседневных забот. Часть родителей критически оценивает содержание школьных списков для летнего чтения, считая, что предлагаемые произведения не соответствуют возрастным интересам современных детей. В качестве альтернативы информанты называют такие книги, как «Винни Пух» А. Милна, «Малыш и Карлсон» А. Линдгрена, «Денискины рассказы», В. Драгунского, сказки Пушкина. Примечательно, что это преимущественно та литература, которую родители сами читали в детстве и к которой сохранили эмоциональную привязанность. Анализ межпоколенческих различий в читательских практиках выявил неоднозначные выводы со стороны родителей. Часть информантов не видит существенных изменений, другие, напротив, фиксируют значительные трансформации в нескольких аспектах. Во-первых, изменились критерии выбора книг. Современные мальчики ориентируются

прежде всего на визуальное оформление: яркую обложку, наличие иллюстраций, удобный шрифт. Родители говорят, что в их детстве таких красочных изданий просто не существовало, и выбор осуществлялся исключительно по содержанию. Во-вторых, кардинально изменилось восприятие школьных уроков литературы. Большинство опрошенных детей характеризует их как скучные и затянутые. В противоположность этому, родители вспоминают свои уроки литературы с теплотой, отмечая их познавательный характер. В-третьих, наблюдается расхождение в жанровых предпочтениях. Родители отмечают, что современные дети тяготеют к комиксам, фэнтези и литературе о вымышленных персонажах, тогда как они сами в детстве предпочитали книги о реальных людях и жизненных ситуациях. Некоторые родители сожалеют об этом изменении, считая, что детям не хватает знакомства с реалистичной литературой. Наконец, принципиально иным стало распределение свободного времени ребёнка. Сегодня чтение соперничает с многочисленными цифровыми развлечениями и разнообразными внеклассными активностями, что существенно сокращает время, доступное для книг. При этом родители сходятся во мнении, что регулярность чтения как в прошлом, так и сейчас зависит прежде всего от внутренней мотивации ребенка, а не от внешних условий. В проведенном исследовании были выделены особенности межпоколенческих практик чтения, проявляющиеся в различиях мотивации и содержания. Сохранение и развитие традиции совместного чтения может стать важным инструментом гармонизации межпоколенческих различий в читательской культуре. Полученные результаты имеют практическое значение для библиотечной деятельности, образовательной политики и семейного воспитания.

Литература

1. ПикULEВА М. Kids&Teens: Большим о маленьких // Медиаскоп. – URL: https://conf.mediascope.net/media/2023/mediascopeconf_2023_m_pikyleva.pdf.
2. Дети и книги – 2022. Читают ли россияне своим детям? // НАФИ – URL: <https://nafi.ru/projects/sotsialnoe-razvitiye/deti-i-knigi-2022-chitayut-li-rossiyane-svoim-detyam/>
3. Сытых О.Л. Культура повседневности: тенденции изменений // Society and Security Insights. – 2023. – Т. 6. – № 1. – С. 86–95.

Features of Intergenerational Reading Practices of Parents and Children

Pomosnikova D.N.

Student

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

e-mail: dianapomosnikova@gmail.com

Ragimova S.I.

Student

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

e-mail: ragimova.sabina.04@mail.ru

Shchekotovich O.A.

Student

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

e-mail: oshchekotovich@bk.ru

Keywords: intergenerational differences; children's reading; family reading,
reading among boys (aged 10–12)

Особенности академической мотивации и психологического благополучия подростков

Рвачева О.В.

преподаватель

Южный федеральный университет (ФГАОУ ВО ЮФУ)

г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0451-952X>

e-mail: rvacheva@sfedu.ru

Ключевые слова: академическая мотивация, мотивация учения, психологическое благополучие, подростковый возраст

Одной из наиболее актуальных проблем современного образования является разработка способов и методов сопровождения обучающихся с целью повышения уровня общего развития личности, профессиональной мотивации и компетентности, что в контексте современных условий приобретает все большее значение.

Академическая мотивация традиционно рассматривается как то, что определяет стремление человека учиться и осваивать новые знания и компетенции. Социальные и педагогические факторы оказывают существенное влияние на уровень учебных достижений обучающихся, но больше всего они обусловлены такими психологическими факторами как учебная и профессиональная мотивация, уровень способностей, а также психологическое благополучие личности.

Подростковый возраст является одним из ключевых этапов становления личности, именно в этот период закладываются предпосылки будущей профессиональной деятельности. Данному возрасту характерна особая чувствительность, которая делает подростка наиболее уязвимым перед различными жизненными трудностями. Современные образовательные учреждения сталкиваются с рядом проблем, в числе которых можно обнаружить низкую академическую мотивацию, повышенную школьную тревожность и различные стрессовые состояния, способные негативно сказываться на качестве образовательного процесса. Исследование путей решения данных трудностей является важной задачей педагогической психологии.

Теоретической основой исследования явились отечественные и зарубежные подходы к изучению проблемы академической мотивации следующих ученых: Л.И. Божович, Т.О. Гордеева, А.А. Реан, Э. Эллиот и др. А также взгляды на проблему психологического благополучия следующих авторов: Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, А.А. Бодалев, Н. Бредберн, Э. Динер и др.

Целью данного исследования явилось изучение особенностей академической мотивации и психологического благополучия подростков, а также выявление взаимосвязи между этими явлениями.

В исследовании приняли участие подростки 14–15 лет, обучающиеся в МАОУ города Ростова-на-Дону «Школа № 22 имени дважды Героя Советского Союза Баграмяна И.Х.». Общая выборка составила 87 респондентов.

Научная новизна данного исследования состоит в выявлении взаимосвязей между компонентами психологического благополучия и различными типами академической мотивации современных подростков, учитывая уникальность текущего периода развития образования.

В качестве диагностического инструментария для исследования были использованы следующие методики:

1. Шкала психологического благополучия Рифф, PWB а адаптации Н.Н. Лепешинского (2007);
2. «Шкалы академической мотивации школьников (ШАМШ)» Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин (2012).

На первом этапе исследования были изучены показатели уровня психологического благополучия подростков и показатели шкал академической мотивации.

В таблице 1 представлено распределение уровней психологического благополучия по шкалам в процентном и числовом соотношении.

Таблица 1

Уровни психологического благополучия по шкалам

	Высокий уровень (количество респондентов и %)	Средний уровень (количество респондентов и %)	Низкий уровень (количество респондентов и %)
Шкала «Положительные отношения с другими»	24 (27,6%)	39 (44,8%)	24 (27,6%)
Шкала «Автономия»	20 (23%)	35 (40,2%)	32 (36,8%)
Шкала «Управление окружением»	15 (17,2%)	25 (28,7%)	47 (54%)
Шкала «Личностный рост»	16 (18,4%)	31 (35,6%)	40 (46%)
Шкала «Цель в жизни»	17 (19,5%)	40 (46%)	30 (34,5%)
Шкала «Самопринятие»	23 (26,4)	30 (34,5%)	34 (39,1%)

Далее были изучены показатели шкал академической мотивации подростков с разным уровнем психологического благополучия. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели шкал академической мотивации подростков с разным уровнем психологического благополучия

Шкалы	Группа подростков с низким уровнем психологического благополучия		Группа подростков со средним уровнем психологического благополучия		Группа подростков с высоким уровнем психологического благополучия	
	М	δ	М	δ	М	δ
Познавательная мотивация	6,44	2,09	10,55	3,02	12,63	3,51
Мотивация достижения	7,41	2,44	8,08	2,12	15,58	3,09
Мотивация саморазвития	5,29	2,14	10,16	2,52	11,88	2,35
Мотивация самоуважения	10,18	1,91	10,72	2,93	12,75	3,29
Интроецированная мотивация	15,21	3,87	10,25	1,96	7,25	2,34
Экстернальная мотивация	12,91	1,87	10,44	1,82	10,88	1,73
Амотивация	15,33	2,27	9,98	1,67	8,02	1,66

В соответствии с целью исследования был проведен статистический анализ взаимосвязи показателей шкал психологического благополучия и академической мотивации подростков с помощью критерия Спирмена. Результаты статистического анализа отражены на рисунке 1.

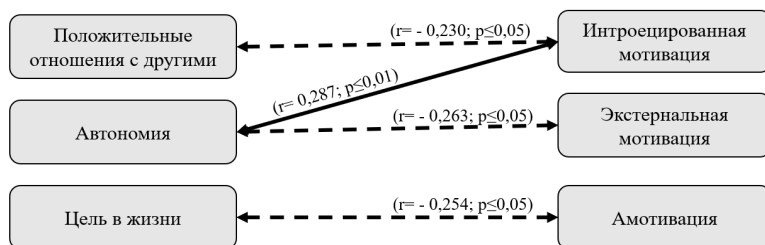


Рис. 1. Результаты корреляционного анализа связи показателей шкал психологического благополучия и академической мотивации подростков

В результате исследования были выявлены следующие корреляционные связи:

- обратная взаимосвязь между показателями шкалы «положительные отношения с другими» и интроецированной мотивацией ($r = -0,230$; $p \leq 0,05$). Это может свидетельствовать о том, что для подростков

с ограниченным количеством доверительных отношений с окружающими, высоким уровнем социальной изоляции будет свойственно побуждение к учебе, обусловленное чувством стыда и долга перед собой и другими.

- прямая взаимосвязь между показателями шкалы «автономия» и интроецированной мотивацией ($r = 0,287$; $p \leq 0,01$). Это может свидетельствовать о том, что подростки, для которых свойственна самостоятельность и независимость, возможно будут испытывать чувство долга и стыда перед собой, а побуждение к учебе у подростков с низкой степенью автономности будет сопровождаться чувством стыда и долга перед другими.
- обратная взаимосвязь между показателями шкалы «автономия» и экстеральной мотивацией ($r = -0,263$; $p \leq 0,05$). Данные результаты свидетельствуют о том, что для подростков с низкой степенью автономности более свойственно следование требованиям социума в отношении обучения, т.е. вынужденная учебная деятельность, чтобы избежать возможных проблем.
- обратная взаимосвязь между показателями шкалы «цель в жизни» и амотивацией ($r = -0,254$; $p \leq 0,05$). Данные результаты свидетельствуют о том, что подростки, не имеющие целей в жизни, не понимающие, зачем нужно образование, будут характеризоваться отсутствием ощущения осмысленности учебной деятельности и интереса по отношению к ней.

Исследование особенностей академической мотивации и психологического благополучия подростков позволило выявить основные закономерности, заключающиеся в том, что высокий уровень компонентов психологического благополучия подростков способен оказать положительное влияние на академическую мотивацию.

Результаты проведенного исследования показывают существенную значимость уровня психологического благополучия подростков, а также подчеркивают необходимость профессионального сопровождения процесса повышения этого уровня.

Психологическое благополучие подростка может укрепить поддержка взрослых, направленная на пробуждение его интереса и доверия к самому себе, на понимание своих возможностей, способностей, характера. Внедрение комплексных программ сопровождения обучающихся является необходимым условием для достижения высоких результатов в образовательной деятельности.

Литература

1. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: Автореф. дисс. ... доктора психол. наук. М., 2013.

2. Пергаменщик, Л.А., Лепешинский, Н.Н. (2007). Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф: процесс и результаты адаптации. Психологическая диагностика, (3), 73–96.
3. Подольский А.И., Карабанова О.А., Идобаева О.А. Психоземotionalное благополучие современных подростков: опыт международного исследования // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2011. № 2. С. 9–20.
4. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. – Chicago: Aldine Pub. Co., 1969.

Characteristics of Academic Motivation and Psychological Well-Being in Adolescents

Rvacheva O.V.

Lecturer

Southern Federal University (SFedU)

Rostov-on-Don, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0451-952X>

e-mail: rvacheva@sfedu.ru

Keywords: academic motivation, learning motivation, psychological well-being, adolescence

Развивающие мероприятия педагога-психолога по нормализации межличностных отношений в подростковом коллективе

Селиванова К.В.

*студент, Волгоградский государственный
социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО ВГСПУ), г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: karinaasus13@gmail.com*

Петрова Л.М.

*кандидат психологических наук, доцент
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: modestovna@rambler.ru*

Ключевые слова: межличностные отношения, эмпатия, подростковый возраст, развивающие мероприятия, групповая сплоченность, психолого-педагогическое сопровождение

В современной образовательной практике сохраняется острый разрыв между требованиями ФГОС ООО к формированию коммуникативной компетентности, уважительного отношения к другим и способности к сотрудничеству и реальным состоянием межличностных отношений в подростковых коллективах. Проблема проявляется в росте межличностной напряженности, деструктивных форм поведения (агрессия, буллинг), низкой групповой сплоченности и наличии изолированных учащихся. Запрос на работу с подобным «трудным» классом был сформулирован администрацией образовательной организации, что подтверждает практическую значимость исследования. В качестве ключевого фактора, влияющего на характер взаимодействия, рассматривается уровень развития эмпатии.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Проведен комплексный анализ не только общего уровня эмпатии, но и ее структурных компонентов у подростков в условиях реально существующего учебного коллектива с диагностированными проблемами.
2. Эмпирически исследована взаимосвязь между уровнем эмпатии и конкретными поведенческими тенденциями в межличностных отношениях (такими как зависимость, избегание «борьбы», необщительность), выявленными методом Q-сортировки.
3. Разработана, реализована и оценена оригинальная программа развивающих мероприятий, основанная на синтезе адаптированной программы игротерапии Е.С. Шелест и авторских разработок,

целенаправленно ориентированная на развитие дефицитарных компонентов эмпатии и нормализацию отношений в конкретном классе.

Методология и методы исследования. В основе работы лежит практико-ориентированный подход, интегрирующий диагностический, развивающий и оценочный модули.

На диагностическом этапе использовался комплекс валидных методик: «Диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко (для оценки общего уровня и структуры эмпатии), методика Q-сортировки В. Стефансона (для выявления тенденций поведения в межличностных отношениях) и социометрический опрос по Дж. Морено (для анализа групповой структуры и сплоченности). Выборка: 22 учащихся 7 «Д» класса МОУ Лицей № 5 имени Ю.А. Гагарина.

На развивающем этапе была реализована программа из 6 тематических занятий продолжительностью 45 минут каждое (ориентация на программу Шелест Е.С. Коррекционно-развивающая программа, направленная на оптимизацию межличностных отношений у детей младшего подросткового возраста посредством игротерапии). Программа базировалась на принципах игротерапии и включала такие методы, как: ритуализированные приветствия для создания безопасной атмосферы; коммуникативные и кооперативные игры («Частное детективное агентство», «Тайны Города Х»); упражнения на развитие наблюдательности и рефлексии («Вопрос-ответ с игрушкой», «Неожиданные картинки»); техники вербального и невербального взаимодействия.

На оценочном этапе эффективность мероприятий оценивалась с помощью качественного анализа (контент-анализ устных и письменных рефлексий учащихся, протоколы наблюдения за групповой динамикой) в связи с отсутствием возможности проведения повторной психодиагностики.

Основные полученные результаты.

Результаты диагностической работы: выявлен критически низкий уровень эмпатии у подавляющего большинства учащихся (90,5%), при этом структура эмпатии является дисгармоничной – наиболее сохраненными оказались рациональные установки, тогда как эмоциональный канал и идентификация развиты слабо. У 45,5% подростков преобладают неблагоприятные поведенческие тенденции (зависимость, избегание «борьбы»). Социометрический анализ подтвердил низкий индекс групповой сплоченности (0,3 при норме 0,5) и наличие изолированных учащихся. Корреляционный анализ (коэффициент Спирмена) выявил слабую обратную связь между уровнем эмпатии и неблагоприятными тенденциями поведения ($r = -0,288$), не достигшую уровня статистической значимости ($p = 0,193$), но указывающую на предполагаемое направление влияния.

Результаты развивающего и оценочного этапов: качественный анализ данных по итогам реализации программы показал положительную динамику. У участников повысилась рефлексивная активность, о чем свидетельствуют высказывания о собственном поведении и трудностях в общении. Наблюдался рост интереса к групповому взаимодействию, особенно в рамках игровых заданий. По наблюдениям, расширился круг общения между учащимися, снизилась уровень напряженности, участники стали чаще проявлять взаимную поддержку и внимание друг к другу.

Общий вывод: Несмотря на сохраняющиеся структурные проблемы коллектива, программа развивающих мероприятий доказала свою эффективность в создании благоприятного эмоционального фона, развитии навыков конструктивного общения и сотрудничества, а также в запуске процессов личностной рефлексии у подростков. Полученные результаты подтверждают целесообразность использования подобных программ в работе педагога-психолога для нормализации межличностных отношений в подростковых коллективах.

Таблица

**Распределение преобладающих
тенденций поведения по уровню эмпатии**

КОД	Ур. эмпатии	Преобладающая тенденция поведения
A1	заниженный	Принятие «борьбы»
A2	заниженный	Общительность
A3	очень низкий	Зависимость
A4	заниженный	Избегание «борьбы»
A5	заниженный	Зависимость
A6	заниженный	Общительность
A7	заниженный	Общительность
A8	очень низкий	Избегание «борьбы»
A9	заниженный	Независимость
A10	заниженный	Необщительность
A11	заниженный	Зависимость
A12	очень низкий	Избегание «борьбы»
A13	очень низкий	Независимость
A14	очень низкий	Зависимость

КОД	Ур. эмпатии	Преобладающая тенденция поведения
A15	заниженный	Независимость
A16	средний	Общительность
A17	заниженный	Общительность
A18	средний	Необщительность
A19	заниженный	Общительность
A20	заниженный	Общительность
A21	очень низкий	Зависимость
A22	очень низкий	Общительность

Литература

1. Битянова М. Как измерить отношения в классе: социометрический метод в школьной практике / М. Битянова. – М.: ООО «Чистые пруды», 2005. – 32 с.: ил. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Школьный психолог»).
2. Кузьмина В.П. Теоретический аспект исследования эмпатии как актуальная проблема современной психологии // Вестник ВятГУ. – 2007. – № 17. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-aspekt-issledovaniya-empatii-kak-aktualnaya-problema-sovremennoy-psihologii> (дата обращения: 24.11.2024).
3. Попова С.В., Балкизова Ф.Б. Особенности межличностных отношений у подростков // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2015. – № 19. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhlichnostnyh-otnosheniy-u-podrostkov> (дата обращения: 16.11.2024).
4. Шелест Е.С. Коррекционно-развивающая программа, направленная на оптимизацию межличностных отношений у детей младшего подросткового возраста посредством игротерапии / Е.С. Шелест. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://rospsey.ru/node/361> (дата обращения: 03.02.2025).

Developmental Activities of the Educational Psychologist Aimed at Normalizing Interpersonal Relations in an Adolescent Group

Selivanova K.V.
student

Volgograd State Pedagogical University (VGSPU)
Volgograd, Russian Federation
e-mail: karinaasus13@gmail.com

Petrova L.M.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Volgograd State Pedagogical University (VGSPU),
Volgograd, Russian Federation
e-mail: modestovna@rambler.ru

Keywords: interpersonal relations, empathy, adolescence, developmental activities, group cohesion, psychological and pedagogical support

In modern educational practice, there remains a significant gap between the requirements of the Federal State Educational Standard (FSES) for the development of communicative competence, respectful attitudes toward others, and readiness for cooperation, and the real state of interpersonal relations in adolescent groups. The problem manifests itself in the growth of interpersonal tension, destructive forms of behavior (aggression, bullying), low group cohesion, and the presence of isolated students. The request to work with such a “difficult” class was formulated by the school administration, which confirms the practical relevance of this research. Empathy development is considered a key factor influencing the nature of interactions.

Scientific novelty of the study is as follows:

1. A comprehensive analysis was carried out not only of the overall level of empathy, but also of its structural components in adolescents within a real existing school group with diagnosed problems.
2. The relationship between empathy levels and specific behavioral tendencies in interpersonal relations (such as dependence, avoidance of “struggle,” and uncommunicativeness), identified through Q-sorting, was empirically studied.
3. An original program of developmental activities was designed, implemented, and evaluated, based on the synthesis of an adapted play therapy program by E.S. Shelest and the author’s own techniques, specifically aimed at developing deficient components of empathy and normalizing relations in the target class.

Methodology and methods. The study relied on a practice-oriented approach integrating diagnostic, developmental, and evaluative modules. At the diagnostic stage, a set of validated methods was applied: the “Empathy

Assessment” technique by V.V. Boyko (to assess the overall level and structure of empathy), Stephenson’s Q-sorting method (to identify behavioral tendencies in interpersonal relations), and J. Moreno’s sociometric survey (to analyze group structure and cohesion). The sample included 22 students of the 7th “D” grade, Secondary School Lyceum No. 5 named after Y.A. Gagarin.

At the developmental stage, a program of six thematic sessions (45 minutes each) was conducted, adapted from E.S. Shelest’s “Correctional and Developmental Program Aimed at Optimizing Interpersonal Relations in Younger Adolescents through Play Therapy.” The program was based on the principles of play therapy and included such methods as: ritualized greetings to create a safe atmosphere; communicative and cooperative games (“Private Detective Agency,” “Secrets of City X”); exercises to develop observation and reflection skills (“Question and Answer with a Toy,” “Unexpected Pictures”); and techniques of verbal and non-verbal interaction.

At the evaluative stage, the effectiveness of the interventions was assessed through qualitative analysis (content analysis of students’ oral and written reflections, observation protocols of group dynamics), since repeated psychodiagnostic testing was not possible.

Main findings. The diagnostic stage revealed a critically low level of empathy among the majority of students (90.5%). The structure of empathy was disharmonious: rational attitudes remained relatively preserved, while the emotional channel and identification were poorly developed. Unfavorable behavioral tendencies (dependence, avoidance of “struggle”) were found in 45.5% of adolescents. Sociometric analysis confirmed a low group cohesion index (0.3 compared to the normative value of 0.5) and the presence of isolated students. Correlation analysis (Spearman’s coefficient) indicated a weak negative relationship between empathy levels and unfavorable behavioral tendencies ($p = -0.288$), which did not reach statistical significance ($p = 0.193$), but pointed to the assumed direction of influence.

The developmental and evaluative stages showed positive dynamics. Participants demonstrated increased reflective activity, as evidenced by their remarks about their own behavior and communication difficulties. There was a noticeable rise of interest in group interactions, especially during play-based tasks. Observations revealed an expansion of communication networks among students, reduced tension, and more frequent manifestations of mutual support and attentiveness toward each other.

General conclusion. Despite persisting structural problems within the class, the developmental activities program proved effective in creating a favorable emotional environment, fostering constructive communication and cooperation skills, and stimulating personal reflection among adolescents. The results confirm the appropriateness of using such programs in the practice of educational psychologists to normalize interpersonal relations in adolescent groups.

Профилактика самоповреждающего поведения у подростков

Семенихина Ж.Д.

*Педагог-психолог ГБОУ Школа № 709 имени дважды
Героя Социалистического труда В.И. Долгих*

Аннотация. Представлены результаты диагностического исследования, направленного на выявление низкоадаптивных форм эмоциональной регуляции у подростков, анализ выбора ими ситуационных копинг-стратегий и личностных стилей реагирования, определяющих направленность агрессии.

Цель исследования изучение механизмов эмоциональной регуляции и разработка программы профилактики аутоагрессивного поведения подростков.

Методология исследования

Выборка: 140 испытуемых (60 юношей и 80 девушек)

Возраст участников: 12–18 лет

Образовательный уровень: обучающиеся 7–11 классов

Методики исследования:

- Опросник эмоциональной дисрегуляции (Польская Н.А., Разваляева А.Ю.)
- Опросник совладания со стрессом COPE (Карвер К., Шейер М., Вейнтрауб Дж.)
- Шкала дифференциальных эмоций (ШДЭ) К. Изарда (адаптация Леоновой А.Б.)

Опросник «Ауто- и гетероагрессия» (Ильин Е.П.)

Основные результаты

Выявлена взаимосвязь между развитием адаптивных форм саморегуляции и снижением риска самоповреждающего поведения

Определены ключевые факторы, влияющие на выбор копинг-стратегий

Установлены особенности эмоциональной регуляции у подростков

Практическая значимость

На основе полученных данных разработана комплексная программа профилактики самоповреждающего поведения «В контакте с собой», направленная на формирование адаптивных механизмов эмоциональной регуляции и снижение риска аутоагрессивного поведения среди подростков.

Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности психологов образовательных учреждений, а также при разработке профилактических программ для работы с подростками.

Ключевые слова: психопрофилактика, программа профилактики, самоповреждающее поведение (селфхарм), копинг-стратегия, эмоциональная саморегуляция, аутоагрессия, психологическая поддержка, подростковый возраст.

Введение

Проблема самоповреждающего поведения (селфхарма) у подростков в современных научных исследованиях приобретает особую значимость в связи с рядом критических факторов:

Угроза здоровью и жизни подростков, связанная с практическим проявлением самоповреждающего поведения, что требует незамедлительного научного осмысления и разработки превентивных мер

- **Масштаб распространения** данного явления в подростковой среде. Современные исследования демонстрируют тревожный рост случаев самоповреждающего поведения, что обусловлено:
 - особенностями современного подросткового развития
 - активным влиянием информационно-коммуникационных технологий
 - спецификой социализации современных подростков
- **Связь с психическим здоровьем.** Важность разграничения самоповреждающего поведения как:
 - самостоятельного поведенческого феномена
 - симптома психических расстройств
- Необходимость комплексного исследования данного феномена обусловлена потребностью в:
 - понимании механизмов формирования самоповреждающего поведения
 - выявлении его природы
 - разработке эффективных методов психологической коррекции
 - создании научно обоснованных программ профилактики

Цель исследования

Разработка и апробация программы психологической профилактики самоповреждающего поведения у подростков, основанной на современных психологических концепциях и учитывающей специфику формирования данного поведенческого паттерна в условиях современного социума.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- исследование механизмов формирования самоповреждающего поведения
- выявление факторов риска

- разработка профилактических мероприятий
- оценка эффективности предложенной программы

Методология исследования

Выборка исследования

Объем выборки: 140 обучающихся

Демографические характеристики:

Возраст: 12–18 лет

Класс: 7–11 классы

Место исследования: Московская школа

Гендерный состав: 60 юношей, 80 девушек

Диагностический инструментарий

1. **Опросник эмоциональной дисрегуляции** (Польская Н.А., Разваляева А.Ю.)
Назначение: диагностика низкоадаптивных форм эмоциональной регуляции
 - Диагностируемые параметры:
 - Руминация
 - Избегание
 - Трудности ментализации
2. **Опросник совладания со стрессом COPE** (Карвер К., Шейер М., Вейнтрауб Дж.)
 - Назначение: измерение копинг-стратегий
 - Диагностируемые параметры:
 - Ситуационные копинг-стратегии
 - Личностные стили реагирования
3. **Шкала дифференциальных эмоций** (Изард К., адаптация Леоновой А.Б.)
 - Теоретическая основа: модель десяти фундаментальных эмоций
 - Назначение: диагностика текущих эмоциональных переживаний
4. **Опросник «Ауто- и гетероагрессия»** (Ильин Е.П.)
 - Назначение: определение направленности агрессии
 - Диагностируемые параметры:
 - Агрессия, направленная на себя
 - Агрессия, направленная на других

Профилактическая программа

На основе полученных диагностических данных разработана программа «В контакте с собой»

Уровни реализации:

- Универсальный
- Выборочный
- Индивидуальный

Особенности программы:

- Комплексный подход
- Работа со всеми участниками образовательного процесса
- Учет возрастных особенностей подростков
- Ориентация на современные психологические концепции
- Направленность на профилактику самоповреждающего поведения

Заключение

В ходе проведенного исследования была выявлена значимая взаимосвязь между уровнем развития адаптивных форм саморегуляции поведения у подростков и вероятностью формирования самоповреждающего поведения. Установлено, что высокий уровень саморегуляции является защитным фактором, снижающим риск развития деструктивных поведенческих паттернов.

На основании полученных диагностических данных была создана и успешно апробирована комплексная программа профилактики «В контакте с собой». Программа направлена на:

- Развитие навыков саморегуляции;
- Формирование адаптивных копинг-стратегий;
- Повышение эмоциональной устойчивости;
- Развитие самосознания и самопонимания.

Результаты исследования имеют существенное значение для системы образования и могут быть использованы:

- В работе образовательных организаций;
- При разработке профилактических программ;
- В рамках психолого-педагогического сопровождения подростков;
- При подготовке специалистов системы образования.

Полученные результаты полностью соответствуют задачам, поставленным в Стратегии развития образования до 2036 года, в части:

- Создания безопасной образовательной среды;
- Развития психологической службы образования;
- Формирования здоровьесберегающей среды.
- Совершенствования системы профилактики девиантного поведения

Материалы исследования могут быть использованы при разработке методических рекомендаций для педагогов, психологов и администрации образовательных организаций.

Литература

1. Банников Г.С., Федунина Н.Ю., Павлова Т.С., Вихристюк О.В., Летова А.В., Баженова М.Д. Ведущие механизмы самоповреждающего поведения у подростков: по материалам мониторинга в образова-

- тельных организациях // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 3. С. 42–68. doi:10.17759/cpp.2016240304
2. Давидовский С.В. Современные концепции и особенности проявления самоповреждающего поведения // Суицидология. 2020. Том 11.
 3. Дарьин Е.В., Зайцева О.Г. Этиология и факторы риска несуицидального самоповреждающего поведения // Медицинский вестник Юга России. 2023. Т. 14. № 1. С. 13–23. doi:10.21886/2219-8075-2023-14-1-13-23
 4. Зинчук М.С., Аведисова А.С., Гехт А.Б. Несуицидальное самоповреждающее поведение при психических расстройствах непсихотического уровня: эпидемиология, социальные и клинические факторы риска // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2019. Т. 119. № 3. С. 108–119.
 5. Кирюхина Д.В. Общение подростков в сети Интернет: границы нормативности // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 3. С. 40–47. doi:10.17759/jmfp.2021100304
 6. Кочетков Н.В. Интернет как пространство персонализации // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы VI Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики». М., 2021. С. 265–267. URL:
 7. Любов Е.Б., Зотов П.Б. Несуицидальные самоповреждения подростков: общее и особенное. Часть III // Суицидология. 2021. Т. 12. № 1(42). С. 23–46.
 8. Медведева Т.И., Бойко О.М., Воронцова О.Ю. и др. Смыслы самоповреждающего поведения: результаты интернет-исследования // Неврологический вестник. 2020. № 1. С. 19–21.
 9. Польская Н.А. Причины самоповреждения в юношеском возрасте (на основе шкалы самоотчета) // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 2 (81). С. 140–152.
 10. Польская Н.А. Структура и функции самоповреждающего поведения // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2. С. 45–56.
 11. Польская Н.А. Факторы риска и направления профилактики самоповреждающего поведения подростков // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 1–20. doi:10.17759/cpse.2018070201
 12. Польская Н.А. Эмоциональная дисрегуляция в структуре самоповреждающего поведения // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 4. С. 65–82. doi:10.17759/cpp.2018260405
 13. Руденко Л.С., Стоянова И.Я., Козлова Н.В. Психологические предикторы самоповреждающего поведения // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 3А. С. 156–164. DOI: 10.34670/AR.2020.87.48.0

Связь тревожности и психологической готовности к сдаче единого государственного экзамена у старшеклассников

Тихомирова В.С.

студент

*Московский государственный
психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ) г. Москва Россия*

Актуальность исследования. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) является неотъемлемой частью современной системы образования в России, но при этом выступает мощным психотравмирующим фактором для выпускников.[3] Исследования показывают, что большинство старшеклассников испытывают высокий уровень тревожности в период подготовки к экзаменам – по разным данным, от 51% [4] до 61% [2], – что негативно сказывается на их когнитивных функциях, эмоциональном состоянии и здоровье. Одновременно с этим успешность сдачи ЕГЭ во многом определяется не только предметными знаниями, но и уровнем психологической готовности выпускника, что подтверждается в работах М.Ю. Чибисовой [6], С.А. Гапоновой [1] и других. Данное понятие, согласно подходу М.Ю. Чибисовой, включает в себя когнитивный, эмоциональный и процессуальный компоненты, в том числе навыки саморегуляции и самоконтроля. Однако, несмотря на большое количество работ, посвященных отдельно тревожности и отдельно подготовке к ЕГЭ [6], вопрос о взаимосвязи уровня тревожности со структурными компонентами психологической готовности остается недостаточно изученным. Существует противоречие: ученики могут быть хорошо осведомлены о процедуре экзамена, но при этом их личностные и познавательные ресурсы оказываются подавлены высоким уровнем тревоги. Выявление этой связи позволит разработать целенаправленные программы психолого-педагогической поддержки, направленные на гармонизацию всех компонентов готовности, что будет способствовать более высокой результативности на экзаменах. Данное исследование поможет также уточнить связи тревожности экзаменационной успешности. Есть работы, в которых были выявлены такие связи относительно конкретных экзаменов (математики) и для учеников со средним уровнем успеваемости (в то время как для отличников и отстающих учеников такие связи выявлены не были). Было выявлено достоверное снижение экзаменационных оценок по точным наукам из-за повышенной тревожности [6].

Цель исследования заключается в установлении связи между уровнем тревожности и структурными компонентами психологической готовности к сдаче ЕГЭ у старшеклассников.

На основе анализа источников были сформулированы следующие предположения.

1. Более половины выпускников продемонстрирует высокий уровень тревожности, что согласуется с данными исследования Г.Е. Оконешниковой (51%) и Т.Ю. Ковтун [4].
2. Существует обратная зависимость между общим уровнем тревожности и показателями личностного и познавательного компонентов психологической готовности. То есть, чем выше тревожность, тем ниже у старшеклассников уверенность в себе, навыки саморегуляции и способность к планированию.
3. Корреляция между уровнем тревожности и процессуальным компонентом готовности, вероятно, будет слабой или статистически незначимой. Это подтвердит вывод из статьи Е.А. Кедяровой о том, что ученики могут хорошо знать процедуру ЕГЭ, но это знание не спасает их от высокой тревоги и не помогает в самоорганизации.

План исследования предполагает выборку учащиеся 11-х классов общеобразовательных школ. Инструментарий (методики):

1. Для диагностики тревожности будет использована **«Шкала проявлений тревожности» Дж. Тейлора**. Данная методика апробирована в исследованиях для выявления уровня тревожности у старшеклассников в контексте ЕГЭ и показала свою валидность; позволяет количественно оценить уровень тревожности, разделив испытуемых на группы с низким, средним и высоким уровнем.
2. Для диагностики психологической готовности к ЕГЭ будет использована **Методика диагностики психологической готовности к Единому государственному экзамену М.Ю. Чибисовой** – одна из наиболее известных и валидных в данной области; позволяет оценить ключевые компоненты готовности по трем шкалам, – полностью соответствует целям вашего исследования:
 - **Когнитивный компонент**: оценивает навыки самоорганизации, умение планировать время, концентрировать внимание и работать с тестовыми заданиями.
 - **Эмоциональный (личностный) компонент**: диагностирует уровень тревоги, связанной с процедурой экзамена, уверенность в своих силах, способность к самоконтролю и стрессоустойчивость.
 - **Процессуальный компонент**: определяет степень осведомленности выпускника о процедуре проведения ЕГЭ, знание правил заполнения бланков и специфики экзамена.

Для установления связи между количественными показателями (уровень тревожности в баллах и уровни развития компонентов готовности в баллах) будет применен **корреляционный анализ** (коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ -Spearman)), который позволяет установить связь между переменными, измеренными в ранговой шкале.

Проведенное исследование позволит сделать вывод о наличии системной связи между высоким уровнем тревожности и дефицитом личностных и познавательных компонентов психологической готовности к ЕГЭ. Простая информационная подготовка к экзамену (изучение процедуры) является недостаточной.

Практическая значимость работы заключается в том, что установленные связи послужат научной основой для разработки программ психолого-педагогического сопровождения выпускников. Такие программы должны быть направлены на общее снижение тревожности, но и на целенаправленное развитие навыков саморегуляции, планирования и повышения самооценки, то есть на самые уязвимые компоненты психологической готовности.

Литература

1. Гапонова С.А., Романова А.Н. Психологические факторы, влияющие на успешность сдачи выпускниками школ итоговых экзаменов в формате ЕГЭ // Вестник университета. 2012. № 1. С. 120–123.
2. Кедярова Е.А., Савенко Д.С., Уварова М.Ю., Чернецкая Н.И. Особенности психологической готовности к ЕГЭ у старшеклассников // Психология. Психофизиология. 2021. № 2.
3. Кузнецова Л.Э., Косинова Д.С. Теоретический анализ проблемы психологической готовности старшеклассников к единому государственному экзамену как стрессовой жизненной ситуации // Современная психология: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). – Казань: Бук, 2017. – С. 42–49.
4. Оконешникова Г.Е., Ковтун Т.Ю. Уровень тревожности старшеклассников в процессе подготовки к экзаменам // Перспективы науки. 2020. № 11 (134). С. 47–50.
5. Чибисова, М.Ю. Психологическая готовность выпускника к сдаче ЕГЭ // Вестник практической психологии образования. 2008. Т. 5, № 4. С. 77–80.
6. Стрижиус Е.И. Влияние тревожности на результаты выпускных экзаменов (ГИА/ЕГЭ) у старшеклассников с различным уровнем успеваемости. // Современное образование. 2013. № 1. С. 106–125. DOI: 10.7256/2306-4188.2013.1.8799 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=8799

Внедрение мультисенсорной среды в образовательный процесс с целью развития индивидуальных особенностей обучающихся

Чухлиб А.Ю.

аспирант

Балтийский федеральный

университет имени Иммануила Канта

(ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта»)

г. Калининград, Российская Федерация

e-mail: anna.tchuhlib@yandex.ru

Ключевые слова: восприятие, канал восприятия, ведущая перцептивная модальность, образовательная среда, мультисенсорная образовательная среда

Введение. В современном быстроизменяющемся и совершенствующемся мире появляется всё большее количество источников информации, которую становится сложнее переработать и усвоить из-за её количества и качества подачи. Все источники поступающей извне информации являются частью окружающей нас среды. Аналогично обучающимися в школе обрабатывается учебный материал, транслируемый педагогом. Поэтому так важно учитывать особенности наполнения среды, в частности – образовательной. Данный вид среды имеет всё большее влияние на развитие личности учащегося. В рамках образовательной среды школы осуществляются различного рода взаимодействия и коммуникация. Также благодаря среде обучения у человека появляется возможность в восприятии образования как индивидуально значимой ценности.

Актуальность рассматриваемой нами проблемы подтверждена полученными в ходе апробации данными. Ранее нами рассматривалось чёткое разделение обучающихся на группы в зависимости от доминирующего канала восприятия информации. Но в современном научном сообществе существуют исследования, подтверждающие важность включения в процесс восприятия сразу нескольких типов анализаторов. Так, когнитивным психологом Р. Майером был предложен подход «мультимедийного обучения», в рамках которого задействуются сразу несколько каналов восприятия [1].

Таким образом, нами было принято решение о проведении исследования, целью которого стало задействование в процессе восприятия информации всех каналов восприятия одновременно, а не только доминирующего, и их дальнейшее развитие. Поставленная нами цель может быть реализована путём включения в образовательный процесс мультисенсорной среды, которая, в свою очередь, будет способствовать

облегчению усвоения информации и учёту индивидуальных особенностей учащихся.

Обзор литературы. Проведённый нами анализ научной литературы позволяет предложить следующее определение понятия «мультисенсорная образовательная среда»: специально организованное образовательное пространство, учитывающее индивидуальные особенности обучающихся и позволяющее им обрабатывать поступающую информацию посредством использования всех каналов восприятия одновременно.

В качестве индивидуальных особенностей в рамках данного исследования нами рассматривается ведущий канал восприятия информации, или ведущая перцептивная модальность. Модальность – это ведущий канал восприятия информации [2]. Существует следующая классификация обучающихся по данному признаку: аудиалы (восприятие вербальной информации, текста, аудиофайлов); визуалы (предпочтительно восприятие графически представленной информации); кинестетики (тактильное ощущение образцов способствует формированию ассоциаций).

Влияние компонентов образовательной среды на совершенствование личностных качеств является одним из основополагающих в педагогической науке. Она также выступает в качестве основного воспринимаемого человеком объекта. Развивающий потенциал среды обучения неоспорим и рассмотрен в ряде научных исследований: В.И. Панова, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина, С.Д. Дерябо, В.П. Лебедевой и других [3]. В данном контексте среда образования должна предоставлять возможности для реализации и совершенствования способностей обучающихся, что обеспечивает мультисенсорная среда, учитывающая их индивидуальные особенности. Применение данного подхода в образовании напрямую связано с характеристиками протекания психических познавательных процессов учащихся. Посредством взаимодействия с окружающей средой обучающийся получает информацию при помощи активации такого психического процесса, как восприятие [4]. В данном процессе принимают участие одновременно несколько органов чувств и тем самым, задействуются различные отделы головного мозга, то есть осуществляется мультисенсорное восприятие.

На этапе моделирования нам была разработана модель мультисенсорной образовательной среды школы. Данная модель включает в себя следующие элементы: целевой, содержательный, процессуальный и диагностический. В ходе описания целевого элемента была обозначена цель разрабатываемой нами мультисенсорной среды обучения. В структуру содержательного элемента модели входят основные понятия исследования, а также компоненты мультисенсорной образовательной среды:

пространственно-предметный, организационно-технологический и социальный (см. Рис. 1). Пространственно-предметный компонент подразумевает материально-техническое обеспечение процесса обучения, а именно нами укомплектованы индивидуальные наборы раздаточного материала и изготовлены сенсорные плакаты по каждой теме. В рамках организационно-технологического компонента среды была произведена адаптация подачи учебного материала под особенности восприятия обучающихся, также разработаны универсальные задания по учебному предмету «Труд (технология)», способствующие одновременному включению в деятельность всех типов анализаторов. К социальному компоненту мультисенсорной среды школы можно отнести приспособление коммуникативных приёмов под индивидуальные особенности учащихся. Процессуальный элемент модели содержит описание осуществляемых этапов работы. В описание диагностического элемента модели мультисенсорной среды нами включены критерии результативности внедрения и диагностический инструментарий данного блока исследования.

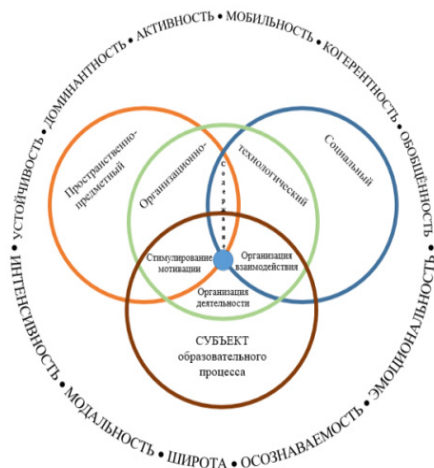


Рис. 1. Компоненты мультисенсорной образовательной среды

Мультисенсорность разработанной нами образовательной среды определяется следующими показателями: внедрение в процесс обучения индивидуальных комплектов раздаточного материала; изготовление сенсорных плакатов; разработка универсальных заданий, способствующих участию в деятельности всех каналов восприятия; адаптация подачи учебной информации в соответствии с особенностями восприятия учащихся.

Материалы и методы. Апробация предлагаемого нами подхода осуществлялась на базе МАОУ лице № 18 г. Калининград. В ходе эмпирической части работы нами была проведена диагностика следующих показателей: динамика развития каналов восприятия (по Б.А. Левису и Ф. Пукелику), уровень учебной мотивации (по Т.Д. Дубовицкой), сформированность познавательной самостоятельности (по А.А. Горчинской).

Результаты исследования. Проводимое нами исследование включало в себя организацию формирующего эксперимента. В ходе данной опытно-экспериментальной работы нами была определена эффективность применения разработанных универсальных заданий в рамках мультисенсорной образовательной среды. Диагностические замеры производились в два этапа. Математическая обработка полученных статистических данных осуществлялась при помощи критериев Вилкоксона (T) и Розенбаума (Q). Полученные результаты диагностики представлены на рисунках 2—4.

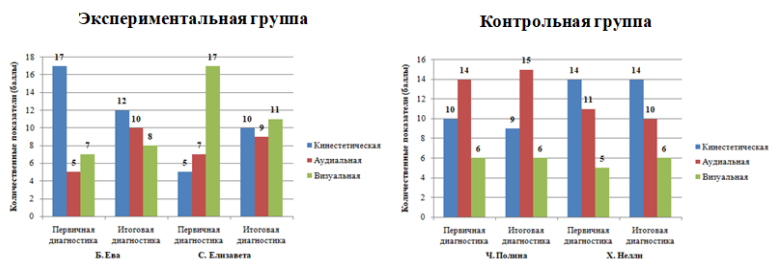


Рис. 2. Динамика развития каналов восприятия в двух группах обучающихся (по Б.А. Левису и Ф. Пукелику)

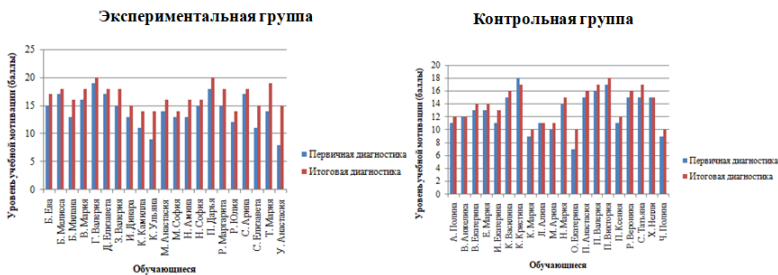


Рис. 3. Диагностика уровня учебной мотивации (по Т.Д. Дубовицкой)

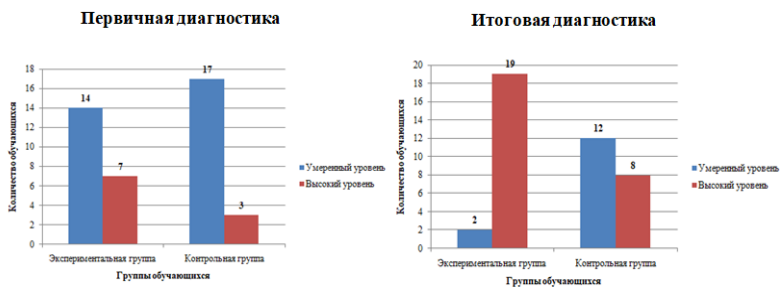


Рис. 4. Диагностика сформированности познавательной самостоятельности (по А.А. Горчинской)

Заключение. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что внедрение мультисенсорной образовательной среды в процесс обучения является результативным в совершенствовании следующих показателей: развитие ведомых каналов восприятия информации, повышение уровня учебной мотивации и сформированность на высоком уровне познавательной самостоятельности.

Литература

1. Mayer, E.R. Multimedia learning. Cambridge University Press, 2020. 452 с.
2. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. М.: ТЦ Сфера, 2003. 282 с.
3. Ясвин, В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. / В.А. Ясвин. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
4. Дрягилева Е., Царегородцева Е. Учёт типов восприятия учебной информации учащимися на уроке // Детство, открытое миру: актуальные вопросы образования. Сборник научных материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции. 2016. № 4. С. 112–124.

Благодарности. Автор благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя К.Л. Полупан.

Implementation of a Multisensory Environment in the Educational Process with the Aim of Developing Individual Characteristics of Students

Chukhlib A. Yu.

PhD student

Immanuel Kant Baltic Federal University

Kaliningrad, Russia

e-mail: anna.tchuhlib@yandex.ru

Keywords: perception, perception channel, leading perceptual modality,
educational environment, multisensory educational environment

Влияние психологической безопасности образовательной среды на субъективное благополучие подростков

Шалимова Д.В.

*участник проекта КК ИРО «Исследовательский потенциал
молодых педагогов педагог дополнительного образования
Центр творческого образования Престиж
(МАОУ ДО «ЦТО Престиж»), г. Красноярск, Российская Федерация
e-mail: salimovadara833@gmail.com*

Ищенко Т.Н.

*кандидат педагогических наук, проректор,
Красноярский краевой институт
развития образования (КК ИРО)
доцент
Сибирский государственный университет
науки и технологий (СибГУ им. М.Ф. Решетнева)
г. Красноярск, Российская Федерация
e-mail: tatiana-dial@mail.ru*

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, субъективное благополучие подростков

В современной социокультурной ситуации, характеризующейся трансформацией ценностно-нормативной системы, ростом психических патологий и интенсивной цифровизацией жизни, здоровье и благополучие подрастающего поколения становятся приоритетом национального масштаба. Подростковый возраст (10–12 лет), являясь ключевым периодом становления идентичности, отличается особой уязвимостью к воздействию негативных факторов. В это время накладываются как внутренние кризисы, связанные со стремлением к автономии, общественному признанию и самореализации [2], так и внешние стрессоры: изменение структуры учебной деятельности при переходе в среднее звено, расширение социальных связей, а также искажение восприятия реальности под влиянием цифрового пространства. В этих условиях образовательная среда школы из простого транслятора знаний должна превратиться в комплексное пространство, обеспечивающее психологическую безопасность и способствующее формированию субъективного благополучия подростков [1]. Исследование взаимосвязи этих двух феноменов продиктовано необходимостью создания практик, направленных на поддержку психического здоровья и успешной социализации современных подростков.

Понятие здоровья эволюционировало от отсутствия болезней к комплексной категории общего благополучия, включающей счастье,

качество жизни и социальное функционирование [3]. Однако, как показывают исследования, именно сферы школы и взаимодействия с учителями часто становятся источниками стресса и дискомфорта для подростков, что ставит для школы задачу обеспечения субъективного благополучия в разряд первоочередных.

Научная новизна исследования заключается в эмпирическом подтверждении сильной позитивной связи между психологической безопасностью образовательной среды и субъективным благополучием учащихся 5-х классов. В работе данная связь не только констатируется, но и получает количественную оценку с помощью корреляционного анализа, что позволяет понять ее механизмы и проявления в реальной школьной жизни.

Гипотеза исследования: чем выше уровень психологической безопасности образовательной среды школы, тем выше субъективное благополучие учащихся.

Эмпирическое исследование проводилось на базе средней школы города Красноярска, выборку составили 96 учащихся 5-х классов (возраст 10–12 лет). Для сбора данных был использован комплекс методик:

1. Опросник И.А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды школы», направленный на оценку отношения к среде, удовлетворенности ее значимыми характеристиками и защищенности от психологического насилия.
2. «Краткая многофакторная шкала удовлетворенностью жизнью у школьников» (адаптация Е.Н. Осина), позволяющая оценить субъективное благополучие в пяти ключевых сферах: семья, школа, учителя, я сам, друзья.
3. Для статистической обработки данных и проверки гипотезы о связи применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ).

Общий уровень психологической безопасности образовательной среды в исследуемой школе составил 3.5 балла из 5, что соответствует среднему уровню. Анализ структуры психологической безопасности выявил, что наиболее значимыми для подростков являются характеристики «Эмоциональный комфорт» (70 чел.), «Взаимоотношение с учителями» и «Уважительное отношение к себе» (по 62 чел.). При этом удовлетворенность этими характеристиками также находится на среднем уровне (3–3.8 балла). Наименее значимыми оказались возможности для проявления инициативы и учет личных проблем. Уровень защищенности от психологического насилия выше во взаимодействии с учителями (отдельные показатели достигли высокого уровня), чем с одноклассниками (преимущественно средний уровень).

Общий уровень субъективного благополучия учащихся также соответствует среднему (3.2 балла). Наиболее благополучной сферой

оказалась «Семья» (37,5% с высоким и 9,4% с очень высоким уровнем). Наименее благополучными – сферы «Школа» и «Учителя» (суммарно высокий и очень высокий уровень у 10% и 27,1% учащихся соответственно). Это указывает на школу как на проблемную зону в эмоциональном восприятии подростков.

Статистический анализ выявил между психологической безопасностью образовательной среды и субъективным благополучием подростков сильную положительную корреляцию: $r = 0.91$ ($p < 0.05$). Полученное значение является статистически значимым и подтверждает гипотезу исследования: чем выше уровень психологической безопасности в школе, тем выше субъективное благополучие учащихся.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Подтверждена гипотеза о наличии прямой сильной связи между психологической безопасностью образовательной среды и субъективным благополучием подростков, что означает, что создание условий, свободных от психологического насилия, обеспечивающих доверительное общение и уважительные отношения, напрямую способствует повышению удовлетворенности учащихся жизнью в целом.
2. Выявленные средние уровни обоих показателей свидетельствуют о наличии значительного потенциала для целенаправленной работы по улучшению образовательной среды.
3. Критическими точками для вмешательства являются сферы «Школа» и «Учителя» в структуре благополучия, а также повышение защищенности учащихся от психологического насилия со стороны сверстников.

В рамках перспектив практического применения результатов исследования разрабатываются:

- методические рекомендации для школ по созданию психологически безопасной среды;
- программа профилактики дезадаптации и эмоциональных трудностей у пятиклассников;
- интерактивные инструменты (настольная игра, адаптационная карта школы) для улучшения взаимодействия между учащимися и облегчения адаптации.

Создание психологически безопасной образовательной среды – это стратегическая инвестиция не только в субъективное благополучие подростков, но и в формирование психически здоровой, адаптивной и мотивированной к непрерывному обучению личности.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. – Москва: Просвещение, 2021. – 224 с. –

Текст: электронный // URL: <https://xn--h1albh.xn--plai/wp-content/uploads/2022/03/Baeva-I.-A.-Psihologicheskaya-bezopasnost-v-obrazovanii1.pdf>.

2. Фельдштейн, Д.И. Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста / Д.И. Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной психологии. – Москва: МПСИ, 1996. – 380 с.
3. Diener, E., Ryan, K. Subjective well-being: A general overview / E. Diener, K. Ryan. – DOI: 10.1177/008124630903900402. – Text: electronic // South African Journal of Psychology. – 2009. – Vol. 39, no. 4. – P. 391–406. – URL: <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>.

The Influence of the Psychological Safety of the Educational Environment on the Subjective Well-Being of Adolescents

Shalimova D.V.

*participant of the KK IRO project
“Research Potential of Young Teachers
Teacher of Additional Education,
Center for Creative Education Prestige
(MAOU DO “СТО Prestige”)
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: salimovadara833@gmail.com*

Ishchenko T.N.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Vice-Rector
Krasnoyarsk Regional Institute of Education Development (KK IRO)
Associate Professor
Siberian State University of Science and Technology
(Reshetnev Siberian State University)
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: tatiana-dial@mail.ru*

Keywords: psychological safety, educational environment, subjective well-being of adolescents

Использование белорусского фольклора в музыкальном образовании обучающихся

Шарандо И.Л.

магистрант

*Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова*

(ВГУ имени П.М. Машерова)

г. Витебск, Республика Беларусь

e-mail: irina.sharando@gmail.com

Сусед-Виличинская Ю.С.

кандидат педагогических наук, доцент,

Витебский государственный

университет имени П.М. Машерова

(ВГУ имени П.М. Машерова)

г. Витебск, Республика Беларусь

SPIN-код e-Library: 1523-5640

e-mail: Sused-V62@mail.ru

Ключевые слова: музыкальное образование, обучение, воспитание, развитие, белорусский фольклор, скрипка

Термин «образование» имеет достаточно много формулировок (И.И. Срезневский, В.И. Даль, С.И. Ожегов, Г.М. Коджаспирова и др.). В контексте нашего исследования целесообразно опираться на формулировку Б.М. Бим-Бада, который отмечал, что образование является составной частью и одновременно продуктом социализации. Ему свойственно целенаправленное и ускоренное развитие тех или иных способностей человека под воздействием накопленной людьми культуры. Правила поведения, особенности мышления, знания и технологии (способы и орудия деятельности) передаются из поколения в поколение с помощью соответствующей педагогической структуры [1].

Рассмотрим особенности современного музыкального образования как динамичной системы, интегрирующей традиционные и инновационные формы обучения. В его основе сохраняется сеть специализированных музыкальных школ и колледжей с многоуровневой подготовкой, где классно-урочная система органично сочетается с индивидуальными занятиями. Современные технологии расширили образовательное пространство за счет дистанционных форматов – от онлайн-уроков до образовательных медиапроектов. Особую роль играет конкурсно-фестивальное движение, превратившееся в действенный педагогический инструмент, стимулирующий творческую активность.

По мнению Е.С. Поляковой, педагогическая система в музыкальном образовании строится на принципе неразрывного триединства

обучения, воспитания и развития. Этот подход продолжает традиции отечественной педагогики, но получает новое осмысление в контексте формирования личности через искусство [2].

Для научного обоснования взаимодействия данных понятий целесообразно применение подхода, опирающегося на так называемую «модель пересекающихся кругов» (А. Лилов). Философско-методологическое развитие этой теоретической аргументации (В.Л. Яконюк) позволяет утверждать, что понятие «образование», обладая своим строго обособленным научным предметом и собственным полем научных исследований, вместе с тем имеет общую «научную территорию» с понятиями «воспитание», «обучение» и «развитие» (рис. 1) [3].



Рис. 1. Взаимодействие понятий «обучение»,
«воспитание» и «развитие»

Представим данное взаимодействие на примере работы художественно-эстетического отделения государственного учреждения образования (ГУО) «Гимназия № 3 г. Витебска имени А.С. Пушкина». Игра на музыкальных инструментах, изобразительное искусство, танец, исполнительская деятельность требует не только определенных знаний, умений и навыков, но и активности, творческой инициативы и большой целеустремленности в выполнении поставленных задач. Наверно, поэтому в ГУО «Гимназия № 3 г. Витебска имени А.С. Пушкина» так много образцовых коллективов: хор «Мечта», эстрадный ансамбль «Ветразь», духовой оркестр, хор мальчиков и вокально-хореографический ансамбль «Перепелочка». В репертуар коллективов включены музыкальные произведения композиторов разных стран и эпох, а также белорусские народные песни и танцы.

Например, образцовый ансамбль «Перепелочка» знакомит своих слушателей с традициями Витебщины. Песня «Віцебскае свята» (‘Витебский праздник’) была записана в Сенненском районе Витебской области и обработана для детского вокального ансамбля и инструментального сопровождения, став впоследствии визитной карточкой творческого коллектива.

И, конечно же, в состав аккомпанирующей группы образцового ансамбля «Перепелочка» входит скрипка. Этот музыкальный инструмент больше известен как классический. На протяжении многих веков для скрипки было написано большое количество сочинений зарубежными, советскими, русскими и белорусскими композиторами. Но скрипка – неотъемлемая часть народной (русской, белорусской, цыганской, еврейской и т.д.) культуры. Уже в конце XIX века скрипка звучала в ансамбле с гармошкой, цимбалами, дудой и бубном. И сегодня эти инструменты входят в состав народных ансамблей.

Кроме образцовых коллективов в гимназии успешно функционируют ансамбль скрипачей «Канифольки» и «Виолини» (руководитель – И.Л. Шарандо). На их примере и ансамбля скрипачей УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» «Вдохновение» (руководитель – Ю.С. Сусед-Виличинская) представим возможности использования белорусского фольклора в музыкальном образовании обучающихся. Все три коллектива были созданы в 2010–11 учебном году без предварительной договоренности и планов на взаимодействие. Название ансамбля «Канифольки» напоминает всем, что без канифоли смычок не сможет извлечь ни одного звука из скрипки, а это особенно важно помнить начинающим скрипачам (I–IV классы). Ансамбль «Виолини» (‘Violini’) назван по обозначению партии скрипки в партитуре симфонического оркестра и объединяет учащихся V–IX классов. А «Вдохновение» в составе студентов ВГУ имени П.М. Машерова призвано осуществлять свою музыкально-педагогическую деятельность, создавая советующую названию коллектива ауру.

Как правило, репертуар ансамбля скрипачей XX века составляли музыкальные произведения композиторов-классиков (П.И. Чайковский, Г.В. Свиридов, С.В. Рахманинов, И. Штраус, Ф. Шуберт и др.). Примером творческой деятельности в то время являлся ансамбль скрипачей Большого театра. XXI век внес свои коррективы в музыкальные интересы подрастающего поколения (увлечение эстрадной музыкой, использование медийных технологий и др.), классические произведения адаптируются к современному электронному звучанию и облегченному восприятию. Поэтому сегодня более известны имена Д. Гарретта, В. Мэй, Э. Мартона, Мири Бен-Ари, чем В. Спивакова, Д. Ойстраха, Л. Когана, И. Перлмана.

С гораздо большим интересом в репертуар ансамбля скрипачей включают эстрадные произведения: П. Мариа «Менуэт», К. Веласкес «Bésame mucho», Р. Ловланд «Song from a secret-garden» ('Песня из тайного сада'), П. Маккартни «Yesterday» ('Вчера'), Ф. Лей «История любви», К. Дженкинс «Palladio», Э. Морриконе Мелодия из кинофильма «Профессионал», Ф. Синатра «Странники в ночи», Г. Миллер «Серенада лунного света», Э. Градески Регтайм «Мороженое» и др.

Таким образом, руководителю ансамбля скрипачей, помимо вышеперечисленных музыкальных произведения, необходимо использовать возможность популяризации белорусского фольклора и музыкальных произведений белорусских композиторов. В репертуаре ансамбля «Канифольки» целесообразно использовать белорусские народные песни «Кацілася чорна галка» ('Катилась черная галка'), «Саўка ды Грышка» ('Савка и Гришка'), «Мікіта» ('Никита'), «Зайграй жа мне, дударочку» ('Заиграй мне, дудочник') и танцы «Вясковы вальсок» ('Деревенский вальсок'), «Ляваніха» ('Лявониха'), «Крыжачок». Для более старшего возраста (ансамбль «Виоліні» и «Вдохновение») рекомендуются пьесы В. Серых «Колыбельная», А. Туренкова «Ноктюрн», Е. Глебова «Золотая осень» и «Танец» из «Полесской сюиты».

Достаточно эффектным было выступление ансамбля скрипачей «Вдохновение» как аккомпанирующей группы в песне витебского композитора Я. Косолапова на слова Л. Кондрашенко «Коричневый орех» (рис. 2).



Рис. 2. QR-код видеоконтента песни «Коричневый орех»

Данная видеозапись была сделана в 2012 году, но эту песню исполняли еще при жизни композитора в 70-х годах прошлого века и продолжают исполнять до сегодняшнего дня.

На основании вышеизложенного можно констатировать, что использование в процессе музыкального образования белорусского фольклора и произведений белорусских композиторов не только способствуют развитию творческих способностей, технического потенциала

и исполнительского мастерства обучающихся, но и формируют музыкально-эстетический вкус в контексте гражданско-патриотического воспитания.

Литература

1. С гораздо большим интересом в репертуар ансамбля скрипачей включают эстрадные произведения: П. Мариа «Менуэт», К. Веласкес «Bésame mucho», Р. Ловланд «Song from a secret-garden» (ЎОбразование // Педагогический словарь. Составлен по различным словарям. Основа – Бим-Бад, Б. М.: Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. М. 2002. С. 172–173. – URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogic/articles/179/obrazovanie.htm>Бим-Бад (дата обращения: 05.10.2025).
2. Полякова, Е.С. Современные системы музыкального образования / Е.С. Полякова. – Минск: Национальный институт образования, 2019. 184 с.
3. Сусед-Виличинская Ю.С. Технология проектирования авторских методических систем обучения и воспитания для специальности Художественно-эстетическое образование. Профилизация: Музыкальное искусство: учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / Ю.С. Сусед-Виличинская. – Витебск. ВГУ имени П.М. Машерова. 2024. 180 с. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/45796> (дата обращения 27.09.2025).

The use of Belarusian Folklore in the Musical Education of Students

Sharando I.L.

master's student

Vitebsk State University

named after P.M. Masherov

(VSU named after P.M. Masherov)

Vitebsk, Belarus

e-mail: irina.sharando@gmail.com

Sused-Vilichinskaya Yu. S.

PhD in Pedagogy, Associate Professor

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

(VSU named after P.M. Masherov)

Vitebsk, Belarus

SPIN-код e-Library: 1523-5640

e-mail: Sused-V62@mail.ru

Keywords: music education, training, upbringing, development, Belarusian folklore, violin

Диагностика проблем самоорганизации и прокрастинации у учащихся 8–10 классов: анализ и пути коррекции

Шеметова О.А.

магистрант,

Волгоградский государственный социально-
педагогический университет (ФГБОУ ВО «ВГСПУ»)

г. Волгоград, Российская Федерация

e-mail: olgametova@yandex.ru

Научный руководитель: – **Меркулова О.П.**

кандидат педагогических наук, доцент

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО «ВГСПУ» Волгоград), г. Волгоград, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>

e-mail: olga.merkulova@list.ru

Ключевые слова: самоорганизация, прокрастинация, школьники,
метакогнитивные навыки, тайм-менеджмент, учебная мотивация

Современная образовательная среда характеризуется возрастающими когнитивными и эмоциональными нагрузками. В этих условиях сформированность навыков самоорганизации становится определяющим фактором академической успешности и психологической устойчивости учащихся. Однако наблюдаемый рост случаев прокрастинации, стресса и эмоционального выгорания у старшеклассников напрямую связывается с неспособностью эффективно управлять своим временем и ресурсами, что обуславливает необходимость глубокой диагностики данной проблемы.

Теоретической основой данного исследования выступили фундаментальные работы в области психологии и педагогики, посвященные проблемам организации учебной деятельности. Прежде всего, это исследования самоорганизации учебной деятельности, разработанные в трудах В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Н.В. Кузьминой, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина, которые раскрывают механизмы формирования у учащихся способности к самостоятельной организации познавательной деятельности. Дополнительный ракурс анализа обеспечили психолого-педагогические подходы к исследованию факторов школьной успеваемости, представленные в работах Н.Ф. Анохиной, Ю.Л. Васильченко, З.В. Таранченко, М.Н. Черныш, Н. Фьоре, где самоорганизация рассматривается как интегральный фактор академических достижений. Синтез этих научных направлений позволил сформировать целостное понимание самоорганизации старшеклассников не только как системы учебных умений,

но и как личностного образования, определяющего эффективность учебной деятельности.

Проблема исследования. Существует устойчивое противоречие между осознаваемой учащимися необходимостью в эффективной самоорганизации для достижения учебных целей и реальным использованием ими деструктивных поведенческих паттернов (хаотичное планирование, прокрастинация), ведущих к снижению продуктивности и росту тревожности.

Целью данного исследования является выявление особенностей самоорганизации учащихся 8–10 классов и основных причин снижения продуктивности.

Гипотеза исследования: Мы предполагаем, что трудности в самоорганизации старшеклассников обусловлены неэффективными моделями планирования (“в уме”), отвлекаемостью внимания и недостатком стратегических навыков решения сложных задач.

Исследование проводилось методом анонимного анкетирования на основе авторского опросника, включавшего 6 ключевых вопросов с вариантами ответов. Выборка составила 68 учащихся 8 и 10 классов средней общеобразовательной школы (45 обучающихся 8-го класса и 24 обучающихся 10-го класса). Обработка данных проводилась с использованием методов количественного анализа. Статистический анализ результатов исследования был осуществлен с использованием математико-статистических методов пакета Jamove.

По результатам исследования были получены следующие данные:

1. Инструменты планирования. Данные подтвердили доминирование хаотичной модели: 68% респондентов не используют внешних инструментов, держа задачи в голове. Еще 29% используют эпизодические короткие списки. Системное планирование практически отсутствует (2%).

1. Как чаще всего выглядит твой список дел (или то, что его заменяет)?

69 ответов

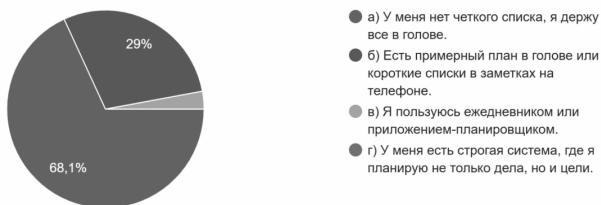


*Рис. 1. Результаты анкетирования по вопросу № 1.
Инструменты планирования*

2. Отвлекающие факторы. Главным внешним отвлекающим фактором являются соцсети и мессенджеры (39%). При этом 42% учащихся указали, что причина трудностей с концентрацией часто кроется в характере самой задачи (скучная/сложная), что указывает на внутренний конфликт мотивации.



Рис. 2. Результаты анкетирования по вопросу № 2.
Отвлекающие факторы

3. Стратегии работы с крупными задачами. На большой объем задач более половины опрошенных (50%) реагируют неэффективно – выбирают путь наименьшего сопротивления, делая спонтанно то, что проще. Эффективную стратегию декомпозиции применяют лишь 21%. Значительная часть испытывает негативные эмоции: панику (18%) и растерянность (17%).



Рис. 3. Результаты анкетирования по вопросу № 3.
Стратегии работы с крупными задачами

4. Причины прокрастинации. Ключевой результат: почти половина респондентов (47%) обозначили причиной откладывания дел «лень». Однако совокупный вес других причин – усталость (31%), нежелание браться за сложное (20%), неопределенность (14%) и страх не справиться (11%) – указывает, что «лень» является поверхностным ярлыком, за которым скрываются более глубокие проблемы мотивационного и эмоционального характера.

5. Если тебе свойственно откладывать дела на потом, напиши причины почему так происходит.

69 ответов

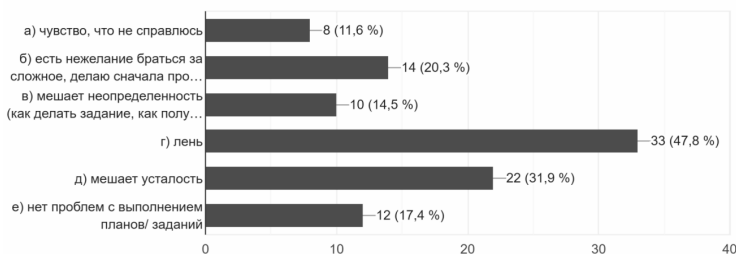


Рис. 4. Результаты анкетирования по вопросу № 4.
Причины прокрастинации

5. Запрос на помощь. 66% учащихся выразили желание научиться лучше организовывать свое время, что свидетельствует о высокой осознанности проблемы.

6. Хотел/-а бы ты научиться лучше организовывать свое время?

69 ответов

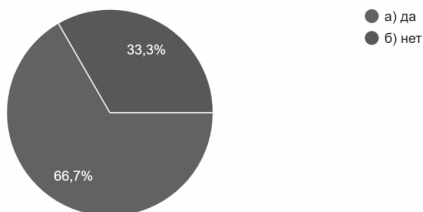


Рис. 5. Результаты анкетирования по вопросу № 5.
Запрос на помощь

В ходе анализа данных была проведена статистическая проверка с целью выявления возрастной динамики в ответах респондентов. Статистический анализ (точный тест Фишера) выявил, что достоверные различия в ответах учащихся 8-х и 10-х классов наблюдаются лишь в ответах на вопрос № 6, касающийся запроса на помощь в развитии навыков самоорганизации ($p=0.036$). Статистически значимых возрастных различий в планировании, источниках отвлечения и причинах прокрастинации не выявлено, что позволяет говорить об общности этих проблем для всей выборки учащихся 8–10 классов.

Таблица 1

Таблица сопряжения. Вопрос № 6

		6.. Запрос на работы по развитию самоорганизации		
Группа		1	2	Всего
1	Наблюдаемый	26	19	45
	% в строке	57.8 %	42.2 %	100.0 %
2	Наблюдаемый	20	4	24
	% в строке	83.3 %	16.7 %	100.0 %
Всего	Наблюдаемый	46	23	69
	% в строке	66.7 %	33.3 %	100.0 %

Тест χ^2

p
 χ^2
0.032
Точный тест Фишера
0.036

Стоит отметить, что выявлена возрастная динамика в потребности развития самообразования у 8-го и 10-го класса. Так, среди восьмиклассников желание научиться лучше организовывать свое время выразили 57% опрошенных, среди десятиклассников этот показатель статистически значимо возрастает до 83%. Этот факт может быть объяснен тем, что учащиеся 10-х классов вплотную сталкиваются с необходимостью самостоятельной подготовки к ЕГЭ и выбором вуза, что обнажает дефицит имеющихся у них навыков тайм-менеджмента и заставляет острее осознать потребность в их развитии. Таким образом, ближе к окончанию школы внутренние запросы на развитие

самоорганизации возрастают, что указывает на необходимость своевременного психолого-педагогического вмешательства.

Полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу, что трудности в самоорганизации старшеклассников обусловлены неэффективными моделями планирования, отвлекаемостью внимания и недостатком стратегических навыков решения сложных задач. Подавляющее большинство учащихся действительно используют неэффективные, реактивные модели планирования («в уме»), что не позволяет систематизировать нагрузку и усиливает стресс. Большая часть обучающихся отвлекается на социальные сети и мессенджеры и имеют трудности концентрации, по причине того, что имеющаяся задача кажется скучной. Отсутствие стратегии декомпозиции напрямую коррелирует с высоким уровнем прокрастинации.

На основе анализа были выявлены ключевые зоны для последующей психолого-педагогической работы:

1. Зона развития инструментальных навыков: Обучение использованию внешних планировщиков (ежедневники, приложения), техникам тайм-менеджмента (Матрица Эйзенхауэра, декомпозиция, техника 1–3–5).
2. Зона развития эмоционально-волевой регуляции: Работа со страхом неудачи, выгоранием. Обучение навыку декомпозиции крупных целей на конкретные, выполнимые шаги.
3. Зона формирования цифровой гигиены: Осознанное управление вниманием в условиях цифровых отвлечений, развитие навыка самоконтроля.

Полученные данные служат основанием для разработки и внедрения в учебный процесс цикла тренингов, мастер-классов и интегрированных уроков, направленных на развитие навыков тайм-менеджмента и эмоциональной саморегуляции для 10-го класса, что может являться действенной мерой профилактики академического выгорания и повышения учебной эффективности.

Литература

1. Архангельский Г.А. Время. Большая книга тайм-менеджмента. // М.: АСТ, 2019. 416 с
2. Князькова О.Н. О понятии «культура самоорганизации личности студента» // Молодой ученый. 2012. № 11(46). С. 428–432.
3. Комова О.В. Теоретические основы педагогического сопровождения самоорганизации школьников // Научный журнал КубГАУ. 2015. № 114. С. 1–21.
4. Чекалева Е.А. Теоретические основы процесса самоорганизации личности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–2. С. 260–263.

5. Яновская Т.Э. К вопросу о понятии «Самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // ЕГИ. 2013. № 2. С. 89–95.

Diagnosing Self-Organization and Procrastination Issues in 8th-10th Grade Students: Analysis and Intervention Strategies

Shemetova O.A.

Master's Student

Volgograd State Social and Pedagogical University

Volgograd, Russia

e-mail: olgametova@yandex.ru

Scientific advisor: – Merkulova O.P.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Volgograd State Social and Pedagogical University

Volgograd, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>

e-mail: olga.merkulova@list.ru

Keywords: self-organization, procrastination, school students, metacognitive skills, time management, academic motivation

Психологические факторы, влияющие на отказ старшекласников от участия в олимпиадах

Ямщикова О.А.

магистрант

Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ)

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: Olya-lya1101@yandex.ru

Ключевые слова: школьные олимпиады, старшекласники, психологические факторы, мотивация, отказ от участия, выгорание, неуверенность в себе

Современное олимпиадное движение является важным инструментом выявления и развития одарённых школьников, стимулирует познавательную активность учащихся и способствует формированию устойчивой учебной мотивации. Вместе с тем в последние годы наблюдается тенденция снижения интереса учащихся к олимпиадной деятельности. Особенно заметна эта тенденция среди старшекласников, уже имеющих опыт участия в олимпиадах: многие из них отказываются от повторных попыток. Подобное явление отражает наличие психологических барьеров, которые препятствуют дальнейшему участию, ограничивают внутреннюю мотивацию и снижают личностную значимость олимпиадной деятельности. Научная новизна исследования состоит в комплексном выявлении и анализе ведущих психологических факторов, обуславливающих отказ старшекласников от участия в олимпиадах, с опорой на эмпирические данные, полученные в ходе анкетирования учащихся, ранее вовлечённых в олимпиадную деятельность. Особое значение имеет сопоставление этих результатов с выводами современных отечественных исследований, что позволило уточнить специфику проявления неуверенности, эмоционального выгорания и снижения мотивации учащихся в условиях образовательной среды.

Методологической основой работы является сочетание количественного и качественного анализа. Эмпирическую базу составили данные анкетирования старшекласников (16–18 лет, 231 учащийся), ранее участвовавших в олимпиадах различного уровня. Школьникам было предложено оценить по пятибалльной шкале значимость факторов, способных повлиять на решение об отказе от участия. Полученные данные были интерпретированы с использованием сравнительного и содержательного анализа, а также сопоставлены с результатами исследований Емельяновой М.Н., Волобуевой Н.Н., Казымовой Г.С. и Гулова А.П.

Результаты исследования показали, что среди психологических факторов ведущие позиции занимают неуверенность в своих силах,

усталость и эмоциональное выгорание, страх перед сложными олимпиадными заданиями, а также отсутствие осознания пользы участия. Так, 36% опрошенных старшеклассников, уже участвовавших в олимпиадах, оценили фактор неуверенности в своих силах как максимально значимый (5 баллов), ещё 18% – на уровне 4 баллов. Полученные данные согласуются с выводами Емельяновой М.Н. (2019), отмечавшей, что неуверенность в себе и страх неудачи часто становятся причиной прекращения участия даже у способных учеников, если не сформирована внутренняя мотивация и поддержка со стороны педагога.

Вторым по значимости фактором является психологическая усталость и ощущение перегрузки, отмеченная 49% респондентов как высокозначимая (оценки 4–5 баллов). Респонденты указывали, что участие в олимпиадах требует значительных усилий, подготовки и времени, что часто совпадает с периодом интенсивной подготовки к экзаменам. Аналогичные выводы делает Казымова Г.С. (2024), подчёркивая, что до 75% старшеклассников испытывают хроническую усталость и эмоциональное истощение из-за высокой учебной нагрузки, что снижает их готовность к дополнительным интеллектуальным испытаниям.

Фактор страха перед сложными и нестандартными заданиями также занимает высокое место: 55% опрошенных отметили его как значимый, причём 28% оценили его по шкале 5. Полученные данные показывают, что значительная часть учащихся испытывает затруднения при столкновении с олимпиадными задачами, выходящими за рамки привычных форматов школьного обучения. Это указывает на разрыв между уровнем стандартной подготовки и требованиями олимпиадных заданий. Волобуева Н.Н. (2020) указывает, что усложнение олимпиадных заданий без достаточной системной подготовки формирует у учащихся чувство беспомощности и становится причиной отказа от повторного участия. Таким образом, боязнь сложных заданий является не только эмоциональным, но и когнитивным барьером, связанным с недостатком тренировки и методической поддержки.

Отдельного внимания заслуживает фактор отсутствия видимой пользы от участия, который 48 % старшеклассников оценили как значимый (4–5 баллов). Это указывает на то, что, даже имея опыт участия, учащиеся не всегда связывают олимпиаду с реальными преимуществами для дальнейшего обучения или поступления. По данным Гулова А.П. (2023), 58 % опрошенных одиннадцатиклассников отказались от дальнейшего участия, считая олимпиаду неоправданной по затратам времени и усилий. Этот фактор тесно связан с отсутствием внутренней мотивации и ориентацией на внешние результаты, что также подтверждается данными Емельяновой М.Н. (2018) о зависимости самооценки школьников от достижения победы.

Психологические причины отказа от участия в олимпиадной деятельности формируются под влиянием как индивидуальных особенностей, так и школьной среды. Результаты исследования показывают, что поддержка педагогов и родителей играет важную роль в сохранении мотивации учащихся. Так, 64 % опрошенных, получавших регулярную помощь и эмоциональную поддержку от учителя, выразили готовность продолжать участие, тогда как среди тех, кто не ощущал такой поддержки, показатель снизился до 38%. Это подтверждает тезис Волобуевой Н.Н. о важном значении педагогического сопровождения и эмоционального контакта между наставником и учеником для устойчивого участия в олимпиадном движении.

Таким образом, ведущими психологическими факторами отказа от участия старшеклассников в олимпиадах являются неуверенность в своих силах, эмоциональное выгорание, страх перед сложными заданиями и отсутствие внутреннего осознания ценности участия. Эти факторы носят комплексный характер, объединяя когнитивные, эмоциональные и мотивационные компоненты. Наиболее уязвимыми оказываются старшеклассники, испытывающие давление со стороны взрослых и высокую учебную перегрузку. В этом контексте важной задачей становится формирование позитивной образовательной среды, ориентированной на поддержку, развитие самоэффективности и личностного интереса к олимпиадной деятельности.

В заключение следует отметить, что результаты проведённого исследования подтверждают выводы результатов современных отечественных исследований о необходимости системной психологической поддержки участников олимпиад. Создание условий для формирования внутренней мотивации, снижение уровня тревожности, развитие уверенности в собственных силах и педагогическая рефлексия результатов олимпиадной деятельности могут стать ключевыми направлениями профилактики отказа от участия старшеклассников в олимпиадах.

Литература

1. Волобуева Н.Н. Слагаемые успеха, или как подготовиться к участию в олимпиаде по истории // Педагогический поиск. 2017. № 9–10. С. 42–44.
2. Гулов А.П. Олимпиадное движение в современном контексте: мотивация участия и причины отказа от состязаний // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2023. № 2. С. 10–22. DOI 10.35231/18186653_2023_2_10
3. Емельянова М.Н. Конкурсы, олимпиады, соревнования: победа или участие? // Народное образование. 2015. № 10. С. 134–138.
4. Казымова Г.С., Гулиев А.И., Ахмедова Ш.А. Возрастные особенности школьников и акселерация: психологические особенности под-

ростков и старшеклассников // Международный журнал медицины
и психологии. 2024. Том 7. № 6. С. 98–103. DOI: 10.58224/2658-3313-
2024-7-6-98-103

Psychological factors influencing high school students' refusal to participate in Olympiads

Iamshchikova O.A.

Master's Degree student

St. Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

e-mail: Olya-lya1101@yandex.ru

Keywords: school Olympiads, high school students, psychological factors,
motivation, refusal to participate, burnout, self-doubt

ЧАСТЬ 5.

ПОДГОТОВКА, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ПОСТДИПЛОМНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Трансформация типовых учебных задач в обогащённые: процедура, примеры и проверка соответствия ФГОС

Беликов С.Н.
аспирант

*Санкт-Петербургский государственный университет
(ФГБОУ ВО СПбГУ)*

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0020-9444>
e-mail: serj.belikov2013@yandex.ru

Аннотация. В тексте тезисов рассказано о комплексной методике трансформации типовых учебных заданий по педагогике в обогащённые задачи, ориентированные на формирование универсальных (УК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК) в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Проведенный контент-анализ 10 учебников по педагогике выявил системные проблемы: 62,8% заданий носят репродуктивный характер («ответ на вопрос по тексту»), в то время как задачи, требующие анализа (9,7%), аргументации (3,5%) и практического применения (1,7%), представлены недостаточно. Для решения этой проблемы разработана авторская методика обогащения учебных задач, включающая диагностику исходных заданий, выбор целевых компетенций, контекстуализацию, определение продукта деятельности и разработку критериев оценки. Предложена оригинальная модель верификации соответствия обогащённых задач требованиям ФГОС в форме пятигранника критериев. Методика подготовлена к апробации в рамках формирующего эксперимента.

Ключевые слова: обогащённые учебные задачи, трансформация заданий, ФГОС ВО, универсальные компетенции, общепрофессиональные компетенции, задачный подход, таксономия Блума, педагогическое образование

Современные вызовы системе высшего педагогического образования обусловлены стремительной цифровой трансформацией и изменением требований к профессиональной подготовке педагогов.

Мониторинг 2023 года показывает, что значительная часть выпускников педагогических вузов испытывает трудности при применении теоретических знаний в практической деятельности [1]. Это свидетельствует о недостаточной эффективности существующих учебных материалов и реализуемых педагогических технологий. Особую актуальность проблема приобретает в контексте реализации ФГОС ВО, где акцент смещен на формирование компетенций, а не на усвоение суммы знаний.

Проведенный анализ 10 учебников по педагогике выявил, что более 60% заданий носят репродуктивный характер и находятся на нижних уровнях таксономии Блума («знание», «понимание»). Задания, требующие анализа, синтеза и оценки, составляют лишь около 3% от общего количества. Такой дисбаланс не позволяет в полной мере формировать у будущих педагогов необходимые универсальные и общепрофессиональные компетенции, что обуславливает необходимость разработки научно обоснованной методики трансформации типовых заданий в обогащённые.

Методология исследования. В основу исследования положен задачный подход, интегрирующий теоретические положения таксономии Блума [3] и классификации учебных задач Д. Толлинговой [4]. Методологическую основу составили также принципы компетентностного подхода И.А. Зимней и А.В. Хуторского, проектная логика задачного подхода А.М. Новикова.

Была разработана многоуровневая процедура обогащения учебных задач, включающая следующие этапы:

1. *Диагностика исходной задачи:* определение образовательной цели, выявление ограничений традиционной формулировки, анализ формируемых навыков.
2. *Выбор целевых компетенций:* соотнесение задачи с конкретными УК и ОПК согласно ФГОС ВО.
3. *Контекстуализация:* погружение задания в реальную или моделируемую профессиональную ситуацию.
4. *Определение продукта деятельности:* формулировка конкретного, измеримого результата.
5. *Разработка критериев оценки:* создание прозрачной системы оценивания достижений студентов.

Для верификации соответствия обогащённых задач требованиям ФГОС разработана модель «пятигранника критериев», оценивающая: четкость формулировки результата, профессиональный контекст, проектность, диагностируемость и соответствие уровню когнитивной сложности.

Результаты и их обсуждение. На основе анализа учебника Бордовской Н.В. и Реана А.А. [2] были выявлены ключевые дефициты типовых заданий. Например, задание «Назовите три основные парадигмы

воспитания человека» (таксономия Блума: «воспроизведение») было трансформировано в обогащённую версию: «Сравните три основные парадигмы воспитания (традиционную, гуманистическую и технократическую) с точки зрения целей, методов и роли воспитателя. Представьте сравнительную таблицу и сделайте вывод о применимости каждой парадигмы в условиях современной школы». Данная трансформация позволила перевести задание на уровень «анализ» и ориентировать его на формирование УК-1 (системное и критическое мышление) и ОПК-8 (научные основы педагогики).

Разработана комплексная типология методических приемов обогащения учебных задач, включающая шесть взаимосвязанных направлений:

1. *Внедрение междисциплинарности*: интеграция знаний из различных предметных областей для формирования системного мышления.
2. *Обеспечение практико-ориентированности*: использование кейсов, симуляций, деловых игр, отражающих реальные профессиональные ситуации.
3. *Научно-исследовательский компонент*: включение элементов исследования - *Повышение когнитивной сложности*: добавление переменных, дополнительных условий, факторов неопределенности.
4. *Использование цифровых ресурсов*: применение цифровых инструментов для поиска информации, моделирования, создания мультимедийных продуктов.
5. *Ориентация на личностное развитие*: учет индивидуальных особенностей студентов, введение элементов командной работы, публичной защиты позиции.

В рамках подготовки к формирующему эксперименту разработан комплект обогащённых заданий, охватывающих ключевые темы курса «Педагогика». Каждое задание прошло экспертизу на соответствие критериям и было соотнесено с конкретными компетенциями ФГОС ВО. Например, задание на разработку сценария родительского собрания направлено на формирование УК-4 (коммуникация) и ОПК-7 (взаимодействие с участниками образовательных отношений).

Особое внимание в исследовании уделено разработке инструментов верификации обогащённых задач. Предложенная модель «пятигранника критериев» позволяет наглядно оценить степень соответствия задания требованиям ФГОС ВО. Каждый критерий оценивается по четырехбалльной шкале (0 – отсутствие критерия, 4 – критерий выражен полно), что позволяет выявить «зоны роста» и осуществить целевая коррекция заданий до их внедрения в учебный процесс.

Заключение. Разработанная методика трансформации типовых учебных заданий в обогащённые задачи представляет собой научно

обоснованный инструмент модернизации педагогического образования. Предложенный подход позволяет преодолеть разрыв между теоретической подготовкой и практической деятельностью будущих педагогов, обеспечивая формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Подготовленный комплект обогащённых заданий и инструменты верификации готовы к апробации в рамках формирующего эксперимента. Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением экспериментальной работы, оценкой эффективности методики и разработкой цифрового конструктора обогащённых учебных задач для широкого применения в педагогическом образовании.

Литература

1. Беликов С.Н. Анализ учебных задач по педагогике, направленных на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 78–87. URL: <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-78> (дата обращения: 03.10.2025).
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 304 с.
3. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York: David McKay Company, Inc., 1956.
4. Толлингерова Д. К психологической теории учебных задач // Социалистическая школа. 1976. № 4. С. 156–160.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 03.10.2025).

Transformation of Standard Learning Tasks into Enriched Ones: Procedure, Examples and Verification of Compliance with the Federal State Educational Standard

Belikov S.N.

PhD student

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0020-9444>

e-mail: serj.belikov2013@yandex.ru

Abstract. The text of the abstract describes a comprehensive methodology for transforming standard pedagogical learning tasks into enriched ones, focused on the formation of universal (UC) and general professional (GPC) competencies in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education (FSES HE). A content analysis of 10 pedagogy textbooks revealed systemic problems: 62.8% of tasks are reproductive in nature (“answer to a question on the text”), while tasks requiring analysis (9.7%), argumentation (3.5%) and practical application (1.7%) are insufficiently represented. To solve this problem, an original methodology for enriching educational tasks has been developed, including diagnostics of initial tasks, selection of target competencies, contextualization, determination of the product of activity and development of assessment criteria. An original model for verifying the compliance of enriched tasks with the FSES requirements in the form of a pentagon of criteria is proposed. The methodology is prepared for approbation within the framework of a formative experiment.

Keywords: enriched learning tasks, task transformation, FSES HE, universal competencies, general professional competencies, task-based approach, Bloom’s taxonomy, teacher education

Modern challenges to the system of higher pedagogical education are caused by rapid digital transformation and changing requirements for teacher training. Monitoring data from 2023 shows that a significant proportion of graduates of pedagogical universities experience difficulties in applying theoretical knowledge in practical activities [1]. This indicates the insufficient effectiveness of existing educational materials and implemented pedagogical technologies. The problem becomes particularly relevant in the context of the implementation of the FSES HE, where the emphasis is shifted to the formation of competencies, rather than the acquisition of a body of knowledge. The analysis of 10 pedagogy textbooks revealed that more than 60% of tasks are reproductive in nature and are at the lower levels of Bloom’s taxonomy (“knowledge”, “understanding”). Tasks requiring analysis, synthesis

and evaluation constitute only about 3% of the total number. Such an imbalance does not allow for the full formation of the necessary universal and general professional competencies among future teachers, which necessitates the development of a scientifically based methodology for transforming standard tasks into enriched ones.

Research Methodology. The research is based on a task-based approach integrating the theoretical provisions of Bloom's taxonomy [3] and the classification of educational tasks by D. Tollingerova [4]. The methodological basis also included the principles of the competence-based approach of I.A. Zimnyaya and A.V. Khutorskoy, and the project logic of the task-based approach of A.M. Novikov.

A multi-level procedure for enriching educational tasks has been developed, including the following stages:

1. *Diagnosis of the initial task*: determining the educational goal, identifying the limitations of the traditional formulation, analyzing the skills being formed.
2. *Selection of target competencies*: correlating the task with specific UC and GPC according to the FSSES HE.
3. *Contextualization*: immersing the task in a real or simulated professional situation.
4. *Determination of the product of activity*: formulating a specific, measurable result.
5. *Development of assessment criteria*: creating a transparent system for evaluating student achievements.

To verify the compliance of enriched tasks with the FSSES requirements, a "criteria pentagon" model has been developed, assessing: clarity of the result formulation, professional context, project nature, diagnostic ability, and compliance with the level of cognitive complexity.

Results and Discussion. Based on the analysis of the textbook by Bordovskaya N.V. and Rean A.A. [2], key deficiencies of standard tasks were identified. For example, the task "Name the three main paradigms of human education" (Bloom's taxonomy: "reproduction") was transformed into an enriched version: "Compare the three main paradigms of education (traditional, humanistic and technocratic) from the point of view of goals, methods and the role of the educator. Present a comparative table and draw a conclusion about the applicability of each paradigm in the conditions of a modern school." This transformation allowed the task to be moved to the "analysis" level and oriented towards the formation of UC-1 (systemic and critical thinking) and GPC-8 (scientific foundations of pedagogy).

A comprehensive typology of methodological techniques for enriching educational tasks has been developed, including six interrelated areas:

1. *Implementation of interdisciplinary*: integration of knowledge from various subject areas to form systemic thinking.
2. *Ensuring practice-orientation*: use of case studies, simulations, business games reflecting real professional situations.
3. *Research component*: inclusion of research elements – hypothesis generation, data collection, formulation of conclusions.
4. *Increasing cognitive complexity*: adding variables, additional conditions, uncertainty factors.
5. *Use of digital resources*: application of digital tools for information search, modeling, creation of multimedia products.
6. *Focus on personal development*: taking into account individual characteristics of students, introduction of elements of teamwork, public defense of a position.

As part of the preparation for the formative experiment, a set of enriched tasks covering the key topics of the “Pedagogy” course has been developed. Each task underwent an examination for compliance with the criteria of the pentagon and was correlated with specific competencies of the FSES HE. For example, a task on developing a scenario for a parent-teacher meeting is aimed at forming UC-4 (communication) and GPC-7 (interaction with participants in educational relations). Special attention in the study is paid to the development of tools for verifying enriched tasks. The proposed “criteria pentagon” model allows for a visual assessment of the degree of compliance of the task with the FSES HE requirements. Each criterion is evaluated on a four-point scale (0 – absence of the criterion, 4 – the criterion is fully expressed), which allows identifying “growth zones” and carrying out targeted correction of tasks before their implementation in the educational process.

Conclusion. The developed methodology for transforming standard educational tasks into enriched ones is a scientifically based tool for modernizing teacher education. The proposed approach allows overcoming the gap between theoretical training and practical activities of future teachers, ensuring the formation of universal and general professional competencies in accordance with the requirements of the FSES HE.

The prepared set of enriched tasks and verification tools is ready for approbation within the framework of a formative experiment. The prospects for further research are associated with conducting experimental work, evaluating the effectiveness of the methodology and developing a digital constructor of enriched educational tasks for wide application in teacher education.

Reference

1. Belikov S.N. Analysis of educational tasks in pedagogy for the formation of universal and general professional competencies [Electronic resource].

- Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2025;(4):78–87. (In Russ.). Available from: <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-78> (accessed: 03.10.2025).
2. Bordovskaya N.V., Rean A.A. Pedagogika: uchebnoe posobie. Saint Petersburg: Piter; 2006. 304 p. (In Russ.).
 3. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York: David McKay Company, Inc.; 1956.
 4. Tollingerova D. K psihologicheskoj teorii uchebnyh zadach. Socialisticheskaja shkola. 1976;(4):156–160. (In Russ.).
 5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniju podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata) [Electronic resource]. (In Russ.). Available from: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (accessed: 03.10.2025).

Факторы социально-психологического благополучия педагогов в условиях современных вызовов системы образования

Бурова М.А.

*Студент, педагог-психолог
Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
ГБОУ Школа № 760 им. А.П. Маресьева
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: m.burova@school760.ru*

Ключевые слова: социально-психологическое благополучие, педагоги, профессиональное выгорание

Современная система образования в контексте реализации Стратегии развития образования до 2036 года характеризуется постоянным повышением требований к профессиональной деятельности учителя. Это актуализирует проблему сохранения психического здоровья и социально-психологического благополучия педагогических работников. Как отмечает Маркова А.К., профессиональное благополучие педагога является критически важным ресурсом, определяющим не только качество образовательного процесса, но и достижение стратегических задач развития образования. Цель настоящего исследования заключалась в комплексной диагностике и анализе ключевых факторов социально-психологического благополучия педагогов современной школы.

Выборку исследования составили 165 педагогов общеобразовательной организации г. Москвы, включая 38 воспитателей дошкольного отделения, 27 учителей начальной школы и 100 учителей-предметников основной и средней школы. Средний педагогический стаж респондентов составил 14,3 года. Для достижения цели исследования был использован комплекс диагностических методик, включающий: опросник профессионального выгорания МВІ в адаптации Н.Е. Водопьяновой; шкалу психологического благополучия К. Рифф в адаптированном варианте; авторский опросник организационных факторов, состоящий из 16 пунктов, объединенных в 4 шкалы с удовлетворительными показателями надежности. Обработка данных проводилась с использованием методов математической статистики.

Научная новизна работы заключается в комплексном анализе взаимосвязи организационных факторов и показателей психологического благополучия и выгорания на репрезентативной выборке педагогов одной организации, что позволяет выявить внутрикорпоративные проблемы. Рассматриваемая проблема – высокий риск профессионального

выгорания и снижения психологического благополучия педагогов под влиянием специфических организационных стрессоров. Используемый подход – эмпирическое исследование с применением валидного диагностического инструментария.

Анализ данных по опроснику MBI выявил тревожную тенденцию: 68% педагогов демонстрируют симптомы эмоционального выгорания различной степени выраженности. Средние значения по основным шкалам составили: эмоциональное истощение – $35,2 \pm 6,3$ балла (высокий уровень), деперсонализация – $19,8 \pm 5,1$ балла (высокий уровень), редукция профессиональных достижений – $22,5 \pm 4,3$ балла (средний уровень). Полученные данные свидетельствуют о выраженном профессиональном стрессе у большей части педагогического коллектива. Особую тревогу вызывает высокий уровень эмоционального истощения, который может приводить к снижению эффективности профессиональной деятельности и ухудшению психологического состояния педагогов.



Рис. 1. Распределение по шкалам

Детальный анализ распределения педагогов по уровням выгорания показал следующую картину: крайне высокий уровень выгорания выявлен у 18% педагогов, высокий уровень – у 32%, средний уровень – у 35%, и лишь 15% респондентов имеют низкие показатели профессионального выгорания.

Распределение демонстрирует системный характер проблемы – только каждый седьмой педагог может быть отнесен к группе с благополучными показателями. Это указывает на необходимость разработки

комплексной программы организационных мероприятий по профилактике профессионального выгорания.

УРОВЕНЬ ВЫГОРАНИЯ

■ Крайне высокий уровень ■ Высокий уровень ■ Средний уровень ■ Низкий уровень

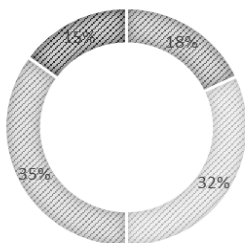


Рис. 2. Уровни профессионального выгорания по шкалам MBI

Результаты диагностики по шкале К. Рифф выявили неравномерность показателей с различными компонентами благополучия. Наиболее высокие значения зафиксированы по шкале «Личностный рост» ($44,2 \pm 6,5$ баллов) и «Позитивные отношения» ($42,7 \pm 7,2$ балла). Наименее выраженными оказались показатели по шкалам «Управление средой» ($35,4 \pm 5,9$ баллов) и «Самопринятие» ($39,6 \pm 6,3$ балла).

ПРОФИЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ



Рис. 3. Профиль психологического благополучия педагогов

Сохранность показателей личностного роста и позитивных отношений может рассматриваться как важный ресурс для профилактической работы. В то же время низкие значения управления средой отражают трудности педагогов в адаптации к современным организационным требованиям.

Данные авторского опросника выявили критические значения по ключевым организационным параметрам. Наибольшую проблему представляет учебная и административная нагрузка ($4,3 \pm 0,8$ балла из 5), что свидетельствует о ее чрезмерности. Крайне низкие значения получены по шкале поддержки руководства ($2,6 \pm 1,1$ балла), также недостаточной является ясность ролевых ожиданий ($3,0 \pm 0,9$ балла).

ПОКАЗАТЕЛИ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ

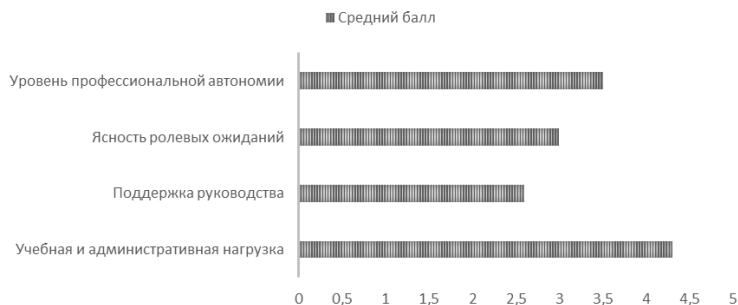


Рис. 4. Показатели организационных факторов

Выявленные организационные факторы создают системные предпосылки для развития профессионального выгорания. Сочетание высокой нагрузки с недостаточной поддержкой формирует условия хронического профессионального стресса.

Основные результаты исследования: установлено, что организационные факторы (чрезмерная нагрузка, недостаточная поддержка руководства, неясность ролевых ожиданий) создают устойчивые предпосылки для развития профессионального выгорания. Сочетание высокой нагрузки с недостаточной поддержкой формирует условия хронического профессионального стресса. Полученные результаты имеют важное практическое значение для разработки программ профилактики профессионального выгорания и могут быть использованы в рамках научно-методического сопровождения реализации Стратегии развития образования.

Литература

1. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
4. Рифф К.Д. Психологическое благополучие в зрелом возрасте / Пер. с англ. // Психология зрелости и старения. – 2008. – № 3. – С. 41–66.
5. Шейнис М.Ю. Профессиональное выгорание: феноменология, диагностика, профилактика // Организационная психология. – 2015. – Т. 5, № 2. – С. 70–98.

Социологическая характеристика специалистов школьных служб медиации Красноярского края

Бывишенко А.С.

*Старший преподаватель кафедры общей
и специальной педагогики и психологии*

*КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования
г. Красноярск, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1717-072X>

e-mail: ba2977867@yandex.ru

Ядрышников Т.Л.

Доцент кафедры общей

и специальной педагогики и психологии

*КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования»
г. Красноярск, Российская Федерация*

e-mail: tatleo@bk.ru

Аннотация. Актуальность исследования социологических характеристики специалистов школьных служб медиации обусловлена недостаточностью изучения проблемы профессионального развития специалистов в области медиации и спецификой формирования медиативной компетентности в условиях образовательной организации. В основании исследования лежит теоретический анализ и социологический опрос. С опорой на математическую обработку данных получены результаты 274 респондента – специалистов школьных служб медиации Красноярского края.

Ключевые слова: служба школьной медиации, школьная служба примирения, медиатор, специалист школьной службы медиации, профессиональное развитие

Актуальность

По инициативе Министерства образования Красноярского края Красноярский краевой институт развития образования 2 раза в год проводит мониторинг действующих служб школьной медиации. По данным мониторинга в крае действуют традиционные две модели служб конструктивного разрешения конфликтов: Службы школьной медиации (СШМ) и Школьные службы примирения (ШСП), которые функционируют практически во всех образовательных организациях. К таким организациям относятся муниципальные (дошкольного, общего, дополнительного образования, центры психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения), и краевые образовательные учреждения (детские дома, кадетские корпуса, школы и школы-интернаты) [1].

Мониторинг Красноярского края содержит данные только по специалистам школьных служб медиации, которые прошли специальную подготовку – повышение квалификации по основам медиации в объёме не менее 72 часов, и при условии, что эти специалисты в отчётный период проводили программы медиации и (или) осуществляли иную деятельность, направленную на поддержку работы службы в учреждении [2].

Так, по результатам мониторинга за 2024–2025 учебный год в крае действует 616 служб медиации, в которых осуществляют деятельность в качестве медиаторов 959 человек.

Модернизация российского образования и мировая тенденция глобализации и непрерывности образования приводят к изменению профессиональных компетенций педагога.

А.А. Смоляниновой в своей статье отмечает необходимость непрерывности совершенствования профессиональных компетенций в сфере медиации, подчёркивает, что даже практикующие и успешные на рынке труда специалисты «стремятся изучать новый опыт и современные коммуникативные практики коллег, цифровые технологии и платформы онлайн-медиации» [3].

Содержание учебных программ повышения квалификации специалистов школьных служб медиации должно соответствовать требованиям к медиаторам, осуществляющим деятельность как на профессиональной основе, так и непрофессиональной. Содержание методического сопровождения специалистов данного направления должно основываться на понимании социологического портрета специалистов и компетентностных областей, вызывающих профессиональные затруднения педагогов-медиаторов, быть нацеленным на нивелирование данных дефицитов [4, 5].

Материалы и методы

С целью сбора социологических данных о специалистах школьных служб медиации Красноярского края нами была разработана анкета. С помощью методов математической обработки данных полученные результаты представлены в данной статье.

Исследование

В исследовании, проведенным нами в 2025 году, приняли участие 274 специалиста школьных служб медиации из 64 муниципалитетов Красноярского края.

39,6 % респондентов по основной должности в образовательной организации являются учителями, 22,5% – педагогами-психологами, 18,2 – социальными педагогами, 8% – заместителями директоров по учебно-воспитательной работе. Гораздо реже специалистами школьных служб

медиации являются воспитатели, педагоги-организаторы, педагоги-библиотекари и такие узкие специалисты, такие как логопед, дефектолог, тьютор и другие.

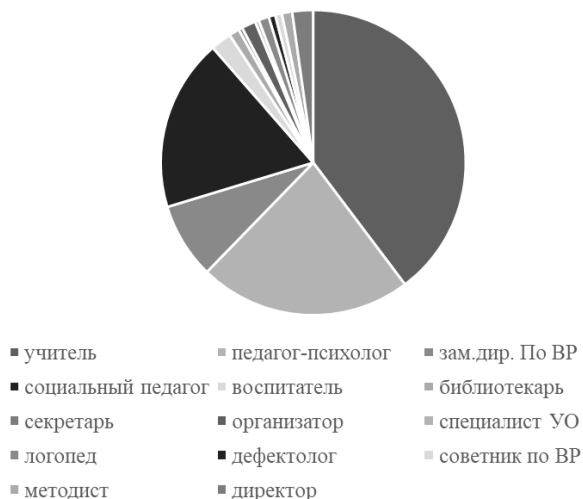


Рис. 1. Основные должности, занимаемые специалистами ШСМ

Данные нашего опроса отличаются от данных, представленных и опубликованных за 2019 год оператором мониторинга Высоцкой Н.В. [1]. Наблюдается значительный прирост доли учителей с 14,2% до 39,6% и соответственное снижение долей всех других сотрудников образовательных организаций. Примечательно, что доля педагогов-психологов осталась неизменной – 22,5%.

Важно отметить, что лишь 32,7% из опрошенных респондентов не имеют по совместительству других должностей в своей образовательной организации. По результатам опроса 20% совмещают основную должность с преподаванием других предметов, 10,5% – с нагрузкой педагога-психолога, 9,5% – социального педагога, 9,1% – педагога дополнительного образования, 8,4% – с функционалом классного руководителя.

Примечательно, что такие руководящие должности как директор, руководитель ПМПК, советник директора по воспитательной работе, респонденты отнесли к совмещаемым, т.е. второстепенным, в то время как основные должности для себя определяли – «учитель», «социальный педагог» и т.п.

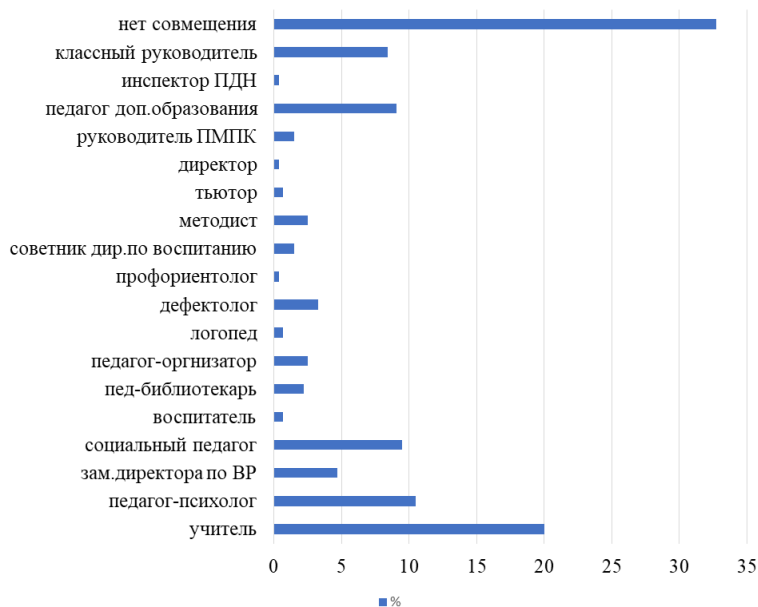


Рис. 2. Совмещаемые должности, занимаемые специалистами ШСМ

Помимо основной должности и функционала специалиста школьной службы медиации, более 11% опрошенных имеют в совместительстве еще дополнительно 2 и более должностей. Так, например, учитель русского языка и литературы имеет дополнительные часы учителя географии, классное руководство, часы педагога дополнительного образования, все это совмещая с работой в школьной службе медиации.

Таким образом, мы видим, что многозадачность и нагрузка педагогов зачастую не оставляет времени на саморазвитие и повышение уровня своих профессиональных компетенций.

Ведущим оператором подготовки специалистов школьных служб медиации на территории Красноярского края является Красноярский краевой институт развития образования. Так, на базе института, для всех сотрудников образовательных организаций Красноярского края предоставляется возможность пройти повышение квалификации на бюджетной основе по программам дополнительного профессионального образования «Медиация. Особенности применения медиации в образовательной организации» – 72 часа, «Профилактика буллинга среди обучающихся средствами медиативного подхода» – 72 часа, «Восстановительные технологии в деятельности Службы школьной

медиации» – 72 часа, «Ко-медиация с медиаторами-ровесниками в работе Службы школьной медиации» – 40 часов. Все указанные программы повышения квалификации реализуются в очном режиме, поскольку представляют собой тренинги-погружения в объеме не менее 70% программы. В комбинированном режиме возможна реализация данных программ по муниципальному заказу. В этом случае, муниципалитет набирает полную группу слушателей, не менее 25 человек, и преподаватель 70% часов реализует в очном режиме, остальные часы становятся доступными для слушателей в дистанционном формате.

При этом по результатам данного опроса 50,4% респондентов обучались в дистанционном режиме, а это означает, что проходили подготовку преимущественно за пределами Красноярского края. 42% опрошенных имеют подготовку в очном формате, и 7,7% – в очно-дистанционном с синхронным подключением и выездными сессиями.

Более 75% респондентов в качестве базовой подготовки имеют курсы повышения квалификации в объеме 72 часа и более. 4% – имеют профессиональную переподготовку по направлению медиации. Лишь 1 человек указал в качестве подготовки магистратуру. 6% респондентов имеют в качестве базовой подготовки ни один курс повышения квалификации и в разных образовательных учреждениях профессионального образования.

Рассмотрим данные о возрасте и стаже работы респондентов.

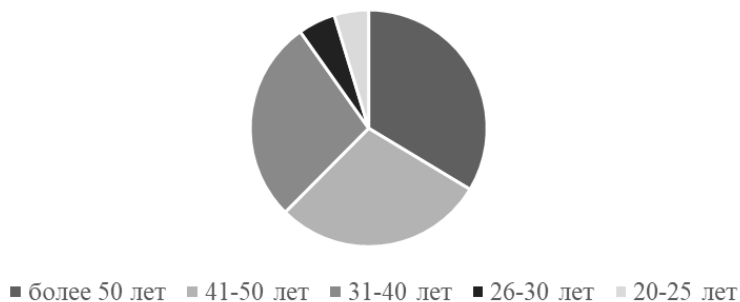
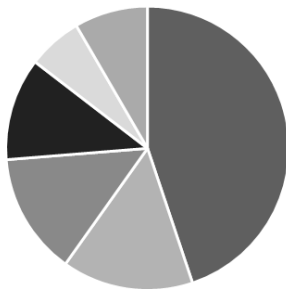


Рис. 3. Возраст респондентов

Как видно из рисунка, возраст 33,6% респондентов – старше 50 лет, 28,8% респондентов в возрасте от 31 до 40 лет, 27,7% – в возрасте от 26 до 30 лет. Повышение квалификации таких возрастных групп слушателей имеет свои сложности: сформировавшаяся в ходе работы оценочность затрудняет реализацию принципа нейтральности при проведении

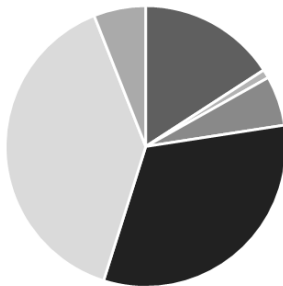
медиации, усвоение навыков проведения процедуры медиации идет медленно и требует большого количества повторений.

44,9% респондентов имеют общий стаж работы более 20 лет, стаж в сфере медиации до 5 лет имеют более 70% опрошенных, более 47% имеют опыт проведения процедур медиации. Отсутствие опыта участников опроса в проведении программ медиации и восстановительных программ, при наличии должного уровня профессиональной подготовки позволяет сделать вывод о неготовности респондентов, их профессиональных дефицитах и затруднениях.



■ более 20 лет ■ 15-20 лет ■ 10-15 лет ■ 5-10 лет ■ 3-5 лет ■ менее 3 лет

Рис. 4. Общий трудовой стаж респондентов



■ более 20 лет ■ 15-20 лет ■ 10-15 лет ■ 5-10 лет ■ 3-5 лет ■ менее 3 лет

Рис. 5. Стаж в сфере медиации

По результатам опроса были получены данные, что более половины респондентов обучались в дистанционно режиме или смешанном

формате. Более 16% не имеют базовой подготовки в качестве медиатора, либо объем часов подготовки менее 72.

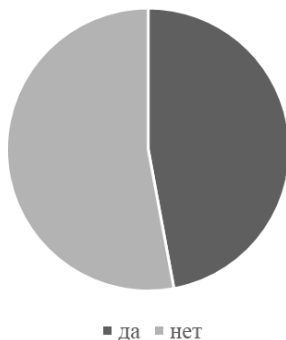


Рис. 6. Опыт в проведении процедур медиации и восстановительных программ

Выводы

Опираясь на данные социологического опроса, становится очевидным, что в методическое сопровождение специалистов школьных служб медиации необходимо включать информирование в формате вебинаров, семинаров, лекций. Тренинги и практикумы, профессиональные игры на отработку навыков медиатора и эффективной коммуникации, преимущественно проводить в офф-лайн режиме – это позволяет более качественно отработать навык и получить полную обратную связь от тренеров и участников практикума. На региональном уровне также необходимо рассматривать вопрос о системе профессионального наставничества, поддерживание и стимулирование участия педагогов в курсах повышения квалификации и других формах профессионального развития.

Литература

1. Высоцкая Н.В. Подготовка медиаторов для образовательных организаций красноярского края: проблемы и перспективы // Всероссийское совещание школьных служб примирения и медиации: сборник материалов / под ред. Н.В. Гордийчука. М.: ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2020–433 с. С. 132–137
2. Методические рекомендации по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей от 28.04. 2020 г. № ДГ-375/07.
3. Смолянинов А.А. Мотивы выбора программы по медиации в аспекте профессионального самоопределения магистрантов // Педагогика. 2024. № 8. С. 65–73

4. Бывшенко А.С., Смолянинова О.Г. Профессиональное развитие специалистов школьных служб медиации // Антропологическая дидактика и воспитание. 2025. Том 8. № 1. С. 9–19
5. Матвеева О.Н., Куклина А.Л. Проблемы и перспективы развития медиативной компетентности педагогов г. Красноярска // Педагогическая перспектива. 2023. № 4(12). С. 22–28. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_22](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_22).

Sociological Characteristics of School Mediation Services Specialists in the Krasnoyarsk Region

A.S. Byvshenko

*Senior Lecturer of the Department of General
and Special Pedagogy and Psychology Krasnoyarsk
Regional Institute of Education Development
Krasnoyarsk, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1717-072X>,
e-mail: ba2977867@yandex.ru

T.L. Yadryshnikova

*Associate Professor of the Department of General
and Special Pedagogy and Psychology Krasnoyarsk
Regional Institute of Education Development
Krasnoyarsk, Russia
e-mail: tatleo@bk.ru*

Abstract. The relevance of the study of the sociological characteristics of school mediation service specialists is due to the insufficient study of the problem of professional development of mediation specialists and the specifics of the formation of mediation competence in educational organizations. The study is based on theoretical analysis and a sociological survey. Based on the mathematical processing of data, the results of 274 respondents, school mediation service specialists in the Krasnoyarsk Territory, were obtained.

Keywords: school mediation service, school conciliation service, mediator, school mediation specialist, professional development

Программа мониторинга реализации персонализированных треков обучающихся по программе «Введение в педагогическую профессию учителя физики»

Елизарова Е.Ю.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры Физики,
математики и физико-математического образования
Нижегородский государственный педагогический университет
им. К. Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина)
г. Нижний Новгород, Россия*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1348-3908>

e-mail: Elizarova-EU@yandex.ru

Ключевые слова: программа, будущий учитель, тест-кейс, эссе-задание

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования введение персональной образовательной траектории позволяет каждому обучающемуся формировать индивидуальный образовательный путь, соответствующий его интересам, склонностям и профессиональным целям [1].

Цель настоящего исследования состоит в изучении влияния внедренной программы персональных образовательных маршрутов на развитие профессиональных компетенций студентов, проходящих обучение по направлению подготовки бакалавриата 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Математика и Физика» ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина.

Для понимания особенностей внедрения персонализации учебного процесса были изучены труды отечественных исследователей в области педагогического образования. В частности, большое значение имеют публикации О.В. Красильниковой, А.Н. Колегова, И.А. Полянской, Е.И. Щеплыкиной и др., посвященные вопросам организации индивидуального подхода в обучении студентов педагогических направлений [2]. Авторы отмечают важность разработки методов диагностики индивидуальных способностей учащихся, позволяющих своевременно выявлять образовательные потребности и выстраивать соответствующую учебную программу.

Также значительное влияние на методику анализа оказывает концепция «персонализация образования», предложенная Н.К. Серовым и Н.Г. Калашниковой, согласно которой основной задачей является обеспечение возможности каждому обучающемуся выбирать собственный темп освоения материала и развивать собственные компетенции в рамках заданных требований учебной программы [3].

Одним из важных аспектов реализации индивидуальной образовательной траектории является наличие системы мониторинга, обеспечивающей обратную связь и оценку уровня сформированности компетенций. Среди известных моделей мониторинга выделяются подходы Ю.М. Царевского и В.П. Голованова:

- модели формирующего мониторинга, направленные на постоянный сбор данных о процессе усвоения знаний обучающимися, включая самооценку и внешние оценки преподавателей.
- оценочные модели включают контрольные срезы и итоговые экзамены, позволяющие определить уровень достижений студентов относительно поставленных целей и стандартов [4].

В ходе анализа выявлены два основных метода отслеживания успешности образовательных процессов:

- использование инструментов тестирования, анкетирования и интервьюирования студентов;
- создание электронных портфолио, фиксирующих динамику изменений компетенций.

Эти методы позволяют комплексно оценивать достижения студентов и выявлять факторы, влияющие на качество образовательного процесса.

Исследование проводилось на кафедре Физики, математики и физико-математического образования Мининского университета. Выборочная группа состояла из 60 студентов первого и второго курсов, обучающихся по профилю «Математика и Физика». Участники эксперимента разделились на две группы: экспериментальная группа (30 чел.) проходила обучение по индивидуальным образовательным маршрутам, а контрольная группа (30 чел.) продолжала заниматься традиционным способом.

Основные инструменты исследования: анкеты самоотчета студентов о мотивационной сфере и удовлетворенности образованием; кейс-тесты контроля предметных знаний и профессиональных компетенций; наблюдение за поведением студентов в учебном процессе.

Рассмотрим пример тест-кейса «Практические аспекты организации проектной деятельности учителя физики с инженерным мышлением», состоящего из трех частей. Часть 1. Вопросы с выбором одного правильного ответа (5 вопросов). Часть 2. Верно-Неверно (5 вопросов). Часть 3. Эссе-задание.

Часть 1. Тест с несколькими вариантами ответов

Задание 1. Какой метод управления проектами рекомендуется использовать для быстрых и гибких изменений в проектировании?

- А) Водопадная модель (Waterfall Model)
- В) Канбан (Kanban)

С) Жизненный цикл продукта (Product Life Cycle)

Д) Агиле (Agile)

Правильный ответ: Д) Агиле (Agile)

Задание 2. Какова основная цель составления дорожной карты (Roadmap) проекта?

А) Определение зон ответственности каждого участника проекта

В) Подробное описание последовательности операций

С) Обзор долгосрочных стратегических направлений и приоритетов проекта

Д) Подробное финансовое обоснование проекта

Правильный ответ: С) Обзор долгосрочных стратегических направлений и приоритетов проекта

Часть 2. Верно-неверно

Утверждение 1. Вы разработали проект по созданию автоматизированной лаборатории физики. Во время реализации возникла задержка из-за нехватки комплектующих. Чтобы минимизировать потери времени следует предпринять такую меру, как: пересмотреть расписание задач, перенаправить усилия на параллельное выполнение независимых друг от друга задач, ускорить поставку недостающих компонентов и рассмотреть возможность замены одних компонентов аналогичными.

Ответ: Верно

Утверждение 2. Ваш класс работает над проектом по исследованию колебаний маятника. Но дети начинают терять интерес, считая проект скучным. Решить проблему, сохраняя дух инженерного мышления, можно, если: добавить соревновательную составляющую, например, устроить конкурс на самое быстрое построение математической модели колебания. Или разделить класс на мини-команды, каждая из которых исследует отдельную сторону проекта, создавая конкуренцию и повышая интерес.

Ответ: Верно

Часть 3. Эссе-задание

Напишите короткое эссе (до 300 слов) на тему «Профессиональные и педагогические навыки учителя физики с передовым инженерным мышлением».

Баллы за тест-кейс:

- За правильный ответ в первой части начисляется 1 балл. Максимальная оценка – 5 баллов
- Во второй части верно-неверно – 1 балл за каждое правильное утверждение. Максимальная оценка – 5 баллов
- Эссе оценивается максимум в 5 баллов.

Критерии оценки эссе:

- Логичность и связность изложения мыслей (0–1 балла).
 - Акцент на роли проектной деятельности в формировании инженерного мышления (0–1 балла).
 - Примеры из реальной образовательной практики (0–2 балла).
 - Грамотность изложения и стиль письма (0–1 балла).
- Максимальное количество баллов за выполнение тест-кейса – 15.
Оценка выставляется в соответствии с таблицей (табл. 1)

Таблица 1

Критерии и шкала оценивания тест-кейса

Количество правильных ответов	Уровень освоения компетенций	Оценка	
86–100 %	Оптимальный	Отлично	Зачтено
71–85 %	Допустимый	Хорошо	
55–70 %	Критический	Удовлетворительно	
55 % и менее	недопустимый	Неудовлетворительно	Не зачтено

В следствии отслеживания результатов еженедельных отчетов преподавателей об успеваемости и оценках обучающихся, наблюдается значительная положительная тенденция в развитии профессиональных способностей учащихся в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой (рис. 1).



Рис. 1. Динамика основных показателей реализации программы

Результаты показывают, что целесообразно использовать индивидуальные методы в системе подготовки учителей физики. Индивидуальные маршруты позволяют учащимся выбрать лучший способ развития,

адаптировать его к своим потребностям и ускорить развитие необходимых навыков.

Однако исследование также показало ряд трудностей, возникающих при введении персонифицированной траектории. Во-первых, возникает проблема согласования индивидуальных планов студентов с общим графиком занятий. Во-вторых, существует необходимость повышения квалификации преподавателей для успешного сопровождения такого типа обучения. Наконец, недостатком является сложность объективной оценки достижений студентов в связи с разнообразием путей прохождения ими образовательной программы.

Проведенное исследование подтверждает эффективность персонализированных образовательных маршрутов в формировании компетенций будущих учителей физики. Однако внедрение подобной практики требует серьезной организационно-методической поддержки, в том числе четкого планирования, квалифицированного преподавательского состава и наличия развитых информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, разработка и реализация индивидуальной образовательной траектории являются необходимым условием успешной подготовки высококвалифицированных кадров в области физики, способствующих повышению качества школьного образования в целом.

Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00056-25-01 на выполнение в 2025 г. научно-исследовательской работы по теме: «Введение в педагогическую профессию учителя физики».

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования // Приказ Минобрнауки России № 1254 от 22 декабря 2014 г.
2. Красильникова О.В., Гриднева Т.С. Инновационные технологии проектирования содержания профессионального образования / Педагогический университет. – Москва: Прометей, 2017.
3. Серов Н.К., Калашникова Н.Г. Персонализация образования в высшей школе // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2018. – № 1.
4. Царевский Ю.М., Голованов В.П. Формирование мониторинга в высшем профессиональном образовании: Монография. – Волгоград: Перемена, 2015.

Monitoring Program for the Implementation Of Personalized Tracks for Students Under the Program «Introduction to the Pedagogical Profession of a Physics Teacher»

Elizarova E.Y.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Physics, Mathematics and Physical and Mathematical Education*

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1348-3908>

e-mail: Elizarova-EU@yandex.ru

Keywords: program, future teacher, test case, essay assignment

Педагогические компетенции в образовательных программах классических университетов: анализ формирования и оценивания

Захарова Н.В.

аспирант, преподаватель

Ивановский государственный университет (ФГБОУ ВО «ИвГУ»)

г. Иваново, Российская Федерация

e-mail: kotoyan.nina@mail.ru

Ключевые слова: профессиональные компетенции, формирование педагогических компетенций, классический университет, оценивание педагогической компетентности, естественно-научное образование

Размышляя о прошлом, настоящем и будущем системы высшего образования, а также о взаимодействии с обществом и роли в развитии человечества, так или иначе возникает мысль о двойственности этих связей. С одной стороны, высшая школа является вечным двигателем в воспроизводстве и поддержании профессионального и морально-нравственного облика социума. А с другой стороны, сама находится в прямой зависимости от общественного уклада, цифровой модернизации и особенностей глобализации. Подобная дуальность порождает целый ряд целей существования вузов, что в свою очередь проявляется через разнообразие институциональных форм. Одной из которых является модель организации профессионального обучения по принципу классического университета.

Ведь именно классические университеты стремятся к сохранению лучших традиций отечественного высшего образования [2], что находит отражение в их специфических чертах:

- фундаментальности обучения, заключающейся в подготовке специалистов с базовым комплектом знаний при гармоничном сочетании естественно-научных и гуманитарных компонентов;
- способности к формированию и распространению нравственных и культурных ценностей 5;
- консолидации и интеграции образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности.

Особый статус классические университеты приобретают в настоящее время, когда технологическое развитие страны нуждается в усилении инженерного и естественно-научного образования, что не реализуемо без повышения качества профессиональной подготовки учителей данного профиля. Не стоит забывать и о региональных особенностях рынка вакансий, где подобные вузы являются исключительным в своем роде спонсором подготовки кадров для сферы образования, которая в свой

черед может являться единственной областью потенциального трудоустройства. Все вышеизложенное свидетельствует о том, что педагогический вид деятельности, можно считать одним из основных, на которые нацелены образовательные программы классических учебных заведений. Отсюда вытекает проблемный вопрос: «Как же формируются и оцениваются профессиональные компетенции такого рода при разнонаправленности обучения, свойственной классическим университетам?»).

Попытаться найти ответ позволили следующие подходы:

- компетентностный подход;
- доказательный подход в образовании;
- теория профессиональных стандартов;
- теория образовательных измерений.

Ключевыми средствами достижения поставленной цели выступили:

- анализ образовательных программ естественно-научного направления Ассоциации классических университетов России
- работа с литературными источниками, касающимися вопроса формирования и оценивания педагогических компетенций;
- изучение нормативно-правовых актов, затрагивающих подготовку специалистов в высших учебных заведениях.

Научная новизна проведенного исследования обуславливается релевантностью подбора материала – сравнительному анализу подверглись реализующиеся в 2025–2026 году образовательные программы, что позволило получить актуальную информацию, ставшую базисным основанием для современного представления о особенностях формирования и оценивания педагогических компетенций, приобретенных обучающимся в классической высшей школе.

Значимо, что педагогический вид деятельности нормативно и деятельностно определяется соответствующими компетенциями, которые выступают основными образовательными результатами подготовки студентов [4]. Изучением данного вопроса занимался целый ряд таких ученых как И.А. Зимняя, Н.П. Залкина, Т.В. Исполотова, Ю.И. Саксонова, К.А. Тазина, Т.В. Ульяницкая, С.Т. Эверестова и другие. В контексте этой статьи мы будем придерживаться мнения Т.В. Ульяницкой и её трактовки педагогической компетенции как способности к действию в конкретной педагогической ситуации, которая появляется в процессе обучения и включают совокупность психолого-педагогических и специальных (по предмету) знаний; умение актуализировать эти знания и находить верное решение исходя из условий; педагогические способности и профессионально значимые качества, которые необходимы для успешной деятельности в сфере образования [1].

При анализе формулирования профессиональных компетенций, связанных с педагогической деятельностью при изучении образовательных

программ естественно-научного профиля Ассоциации классических университетов России, выявлена закономерность в их изложении, заключающаяся в стандартизированном использовании слов «способен» и «способность», а также в содержательной части, выражающаяся в акценте на использование полученных знаний в преподавании того или иного предмета. В частных случаях педагогические компетенции выражались в способности вести просветительскую и воспитательную деятельность, заполнять документацию различного характера, проявлять творческий подход и инициативу в трудовых целях. Также отчетливо прослеживается ориентация в формулировании педагогических компетенций на компоненты профессионального стандарта педагога, в большей степени на трудовые действия [3]. Дисциплины, стимулирующие появление профессиональных компетенций будущих учителей, в подавляющем большинстве представлены курсами по педагогике и методике преподавания, а также разноуровневыми педагогическими практиками. В единичных случаях реализуются такие предметы как: «системы искусственного интеллекта», «компьютерная графика в образовании», «организация внеурочной деятельности». Таким образом можно сказать, что формирование профессиональных компетенций, как правило, происходит не модульно, а через систему дисциплин и практик.

В свою очередь оценивание педагогических компетенций реализуется стандартно посредством традиционных аттестационных процедур (зачетов и экзаменов), которые совершенно не способны дать общее представление о формировании педагогических компетенций [5], так как нацелены на измерение предметной подготовки студентов, а не их готовности к преподаванию конкретной дисциплины в школе. Это является серьезным противоречием, выливающимся в несопоставимость важности цели обучения – подготовки высококвалифицированных педагогических кадров и полном отсутствии компонентов оценивания, которые могли бы дать информацию об уровне сформированности профессиональных компетенций подобного характера. Как следствие это позволило бы сделать выводы о результативности обучения, что в дальнейшем могло стать первопричиной для административного анализа и принятия решений по совершенствованию подготовки специалистов на управленческом уровне.

Несмотря на выявленные трудности и противоречия, встречающиеся в подготовке кадров естественно-научного профиля в стенах классических университетов, важно помнить о том, что подобные исследования в области формирования и оценивания педагогических компетенций нацелены на совершенствование системы высшего образования через призму научного подхода. Ведь только обоснованно подчеркнув потребность в изменениях мы сможем обратиться к следующему

шагу- выстраиванию вектора действий, направленных на системную модернизацию и комплексное улучшение процесса подготовки будущих учителей, что несомненно окажет плодотворное влияние как на отрасль школьного образования, так и на общество в целом.

Литература

1. Лапицкий О.И. Формирование педагогических компетенций у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Современное педагогическое образование. 2018. № 2. С. 102–106. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pedagogicheskikh-kompetentsiy-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza/viewer> (дата обращения: 9.10.2025).
2. Осипова Н.Г. Роль классического университета в воспроизводстве элиты общества [Электронный ресурс] // Вестник Московского Университета. Серия 18. Социология и политология. 2017. Т. 23. № 4. С. 9–31. <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-klassicheskogo-universiteta-v-vosproizvodstve-elity-obschestva/viewer> (дата обращения: 9.10.2025).
3. Профстандарт: 01.001. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] // https://sh-nizhnokuljaskaya-ursovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/Profstandart_pedagog_compressed.pdf (дата обращения: 9.10.2025).
4. Старостина С.Е. Естественнонаучное образование: содержание и стратегические ориентиры развития [Электронный ресурс] // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 1. С. 54–60. <https://cyberleninka.ru/article/n/estestvennonauchnoe-obrazovanie-soderzhanie-i-strategicheskie-orientiry-razvitiya/viewer> (дата обращения: 9.10.2025).
5. Saidova, Makhsudakhon Abbasovna. Ways to evaluate the professional competence of teachers and its formation [Электронный ресурс] // Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences. Volume 1. special issue 2. С. 168–172. <https://cyberleninka.ru/article/n/ways-to-evaluate-the-professional-competence-of-teachers-and-its-formation/viewer> (дата обращения: 9.10.2025).

Финансирование. Исследование выполнено в рамках поддержанного федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Ивановский государственный университет» гранта № 3/118 от 02.02.2025.

Pedagogical Competencies in Educational Programs at Classical Universities: Analysis of Formation and Evaluation

Zakharova N.V.

PhD student, lecturer

Ivanovo State University (IvSU)

Ivanovo, Russia

e-mail: kotoyan.nina@mail.ru

Keywords: professional competencies, formation of pedagogical competencies, classical university, assessment of pedagogical competence, natural science education

Профессиональная позиция курсанта образовательной организации МВД России как фактор формирования профессиональной компетентности сотрудника полиции

Короткова А.С.

Адъюнкт

*ФГКОУ ВО «Воронежский институт Министерства
внутренних дел Российской Федерации», г. Воронеж, Россия*

e-mail: annielesnyh@yandex.ru

Ключевые слова: профессиональная позиция, курсанты, образовательные организации МВД России, профессиональная компетентность, учебный процесс

В статье рассматривается феномен профессиональной позиции курсанта как системообразующий элемент в процессе становления будущего сотрудника органов внутренних дел. Актуальность исследования обусловлена повышением требований к личностным и профессиональным качествам полицейских в условиях усложнения оперативно-служебных задач. Цель работы – проанализировать структурные компоненты профессиональной позиции курсанта и оценить ее влияние на уровень сформированности профессиональной компетентности. На основе эмпирического исследования, проведенного с применением комплекса психодиагностических методик (анкетирование, тестирование, экспертные оценки), установлена прямая корреляционная зависимость между зрелостью профессиональной позиции на этапе обучения и последующей успешностью в служебной деятельности выпускников. В исследовании приняли участие 280 курсантов и 150 выпускников образовательных организаций МВД России. Результаты показали, что у 78% выпускников, чья профессиональная позиция в период обучения оценивалась как «активная и осознанная», служебная деятельность характеризуется высокой эффективностью и минимальным количеством дисциплинарных взысканий. Делается вывод о необходимости целенаправленного формирования профессиональной позиции в образовательном процессе ведомственных вузов через внедрение психолого-педагогического сопровождения и активизацию личностно-развивающих технологий.

Современная криминогенная обстановка в Российской Федерации, характеризующаяся ростом цифровой преступности и усилением социальной напряженности, предъявляет исключительно высокие требования к профессиональным и морально-психологическим качествам сотрудников органов внутренних дел. В этой связи система ведомственного образования призвана решать не только задачу трансляции знаний

и умений, но и, прежде всего, задачу формирования целостной личности будущего специалиста, обладающей устойчивой, зрелой гражданской и профессиональной позицией. Профессиональная позиция курсанта понимается нами как интегративное, динамическое личностное образование, отражающее его ценностно-смысловое отношение к будущей служебной деятельности, нормам профессиональной этики и своей социальной роли, и выступающее внутренним регулятором профессионального поведения.

Для проверки гипотезы о значительном влиянии профессиональной позиции курсанта на последующее становление профессиональной компетентности было проведено лонгитюдное исследование, состоявшее из двух этапов.

На первом этапе (1 семестр обучения 2024–2025 уч.г.) с помощью комплекса методик (авторская анкета «Структура профессиональной позиции курсанта», тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, методика диагностики социально-психологических установок личности О.Ф. Потемкиной, метод экспертных оценок от командиров и преподавателей) была проведена диагностика 280 курсантов 1–5 курсов. На втором этапе (1 семестр обучения 2025–2026 уч.г.) осуществлен мониторинг служебной деятельности 150 выпускников, участвовавших в первом этапе, с использованием анализа официальных характеристик, результатов аттестаций и данных о поощрениях и взысканиях. Для обработки данных применялись методы математической статистики (корреляционный анализ по Спирмену, критерий χ^2).

Эмпирическое исследование позволило выявить структуру профессиональной позиции курсанта, включающую три ключевых компонента:

1. Когнитивный компонент: система знаний о сущности, целях и правовых основах службы в органах внутренних дел, понимание социальной значимости профессии и ее рисков.
2. Ценностно-мотивационный компонент: доминирование общественно значимых мотивов службы (защита правопорядка, служение Отечеству) над утилитарными; принятие норм Кодекса профессиональной этики; сформированность антикоррупционных установок.
3. Поведенческо-волевой компонент: готовность к действиям в экстремальных условиях, способность нести ответственность за принятые решения, дисциплинированность, активность в освоении профессиональных компетенций.

Анализ данных показал устойчивую положительную корреляцию ($r = 0,72$, $p \leq 0,05$) между интегральным показателем зрелости профессиональной позиции на 4–5 курсе и уровнем профессиональной компетентности спустя полгода-год после выпуска.

Среди выпускников с высокой оценкой профессиональной позиции в период обучения:

- около 85% имеют положительную динамику в выполнении профессионально-служебной деятельности, а также позитивные отзывы руководителя;
- только 5% имеют дисциплинарные взыскания (в группе с низким показателем – 45%);
- 92% успешно прошли последнюю аттестацию, показав высокий уровень профессиональных знаний и практических навыков.

В группе выпускников, чья профессиональная позиция в ходе обучения оценивалась как «неопределенная» или «пассивная», показатели служебной эффективности были значимо ниже ($p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что профессиональная позиция, сформированная в стенах образовательной организации, является не просто сопутствующим фактором, а фундаментом будущей профессиональной компетентности.

Проведенное исследование подтвердило первоначальную гипотезу и позволяет утверждать, что профессиональная позиция курсанта является критически важным аспектом и прогностическим критерием успешного формирования профессиональной компетентности сотрудника полиции. Ее целенаправленное развитие должно стать одной из приоритетных задач психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в ведомственных вузах. Перспективными направлениями работы являются: внедрение тренингов личностного и профессионального роста, использование технологий рефлексивного воспитания, создание ситуаций морального выбора в рамках деловых игр, основанных на реальных служебных ситуациях, а также повышением эффективности образовательной деятельности в рамках подготовки и организации практической работы на тренировочных и криминологических полигонах.

Литература

1. Абакумова, Н.Н. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика / Н.Н. Абакумова. – Томск: Томский государственный университет, – 2017. – 368 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, – 2018. – 447 с.
3. Итляшев Х. В. личностно-профессиональное развитие курсантов в контексте современной социально-экономической парадигмы // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-professionalnoe-razvitie-kursantov-v-kontekste-sovremennoy-sotsialno-ekonomicheskoy-paradigmy> (дата обращения: 09.10.2025).

4. Фетисов, А.С. Развитие физической культуры как важное условие ориентации учащихся на профессии спортивной направленности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Фетисов Александр Сергеевич. – Воронеж, 2002. – 154 с. – EDN NMCZMF.
5. Фетисов, А.С. Формирование здоровьесберегающей позиции учащихся как педагогическая проблема / А.С. Фетисов, Н.В. Бирюкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70–1. – С. 289–292. – EDNMVMEZG.я: 09.10.2025).

Professional Position of a Cadet of an Educational Organization of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation as a Factor in the Formation of Professional Competence of a Police Officer

Korotkova A.S.

post-graduate student

*Voronezh Institute of the Ministry of Internal
Affairs of the Russian Federation, Voronezh, Russia
e-mail: anniesnyh@yandex.ru*

Keywords: professional position, cadets, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, professional competence, educational process

Развитие ассертивного поведения юношей и девушек в контексте работы с эмоциональным интеллектом

Кропачева Е.Л.

студент

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ),

г. Волгоград, Российская Федерация

e-mail: lisavol04@gmail.com

Шубина А.С.

кандидат психологических наук, доцент

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)

г. Волгоград, Российская Федерация

e-mail: shubina-as@yandex.ru

Ключевые слова: ассертивное поведение, ассертивность, эмоциональный интеллект, юношеский возраст, взаимосвязь ассертивного поведения и эмоционального интеллекта

В условиях современного мира, где коммуникация становится все более важной растет необходимость развивать такие качества как умение открыто выражать свои мысли и чувства, отстаивать личные границы, конструктивно решать конфликты, избегая агрессии или подчинения, умение проявлять инициативу. Перечисленные качества объединяет понятие ассертивности. При этом степень сформированности ассертивного поведения может определяться уровнем развития эмоционального интеллекта. По убеждениям И.Н. Андреевой, наличие эмоционального интеллекта позволяет личности быть более адаптивной к изменениям в социуме за счет умения контролировать внутренние импульсы, это же позволяет человеку развивать свое ассертивное поведение.

Несмотря на актуальность изучения ассертивности и эмоционального интеллекта, существует мало работ, исследующих взаимосвязь этих психологических феноменов. Данное исследование позволит расширить понятие ассертивного поведения и его развитие в контексте эмоционального интеллекта. Для проведения исследования мы использовали теоретические методы, а именно теоретический анализ и обобщение исследований, посвященных ассертивному поведению, его взаимосвязи с эмоциональным интеллектом и особенностями в юношеском возрасте, эмпирические методы – опросник Ассертивности А23 В.П. Шейнова, методику изучения эмоционального интеллекта Н. Холла, а также методы обработки и интерпретации данных. На основе результатов мы составили развивающую программу, состоящую из двух блоков, один

из которых посвящен эмоциональному интеллекту и второй ассертивному поведению.

Объектом нашего изучения является ассертивное поведение, предметом же является взаимосвязь ассертивного поведения и эмоционального интеллекта. Мы поставили следующую цель: выявление взаимосвязи между ассертивным поведением и эмоциональным интеллектом. Гипотеза звучит так: существует взаимосвязь между ассертивным поведением и эмоциональным интеллектом. По итогам теоретического исследования работ таких авторов как Р. Альберти, М. Эммонс, Р. Паттерсон, М. Смит, В.П. Шейнов, И.В. Лебедева, А.А. Битько, Е.П. Ильин, Е.В. Хохлова, мы решили в своем исследовании использовать определение ассертивности В.П. Шейнова, который рассматривает ее как способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других людей.

Проанализировав теории эмоционального интеллекта таких авторов как Д. Гоулман, Дж. Майер, П. Саловей, Р. Бар-Он, А.А. Панкратова, И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, мы решили опираться на понятие П. Сэловея и Дж. Майера, которые определяют эмоциональный интеллект как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений.

В нашем исследовании участвовало 40 студентов ВГСПУ 3 и 4 курса, обучающихся по психолого-педагогическому направлению.

В результате исследования сформированности ассертивности мы выявили, что у 45 % опрошенных сформирована ассертивность как способность отстаивать свои права, достигать своих целей, не зависеть от группового влияния, проявлять успешность в социальных ситуациях и иметь преимущество в критических ситуациях. При этом у 35% опрошенных выявлена склонность к агрессии, у 20% юношей и девушек выявлена неуверенность.

Изучение эмоционального интеллекта дало нам следующие данные: у 45% испытуемых выявлен средний уровень эмоционального интеллекта, у 37,5% низкий уровень и у 17,5% высокий уровень. Это говорит о том, что большинство испытуемых выражена способность эффективно управлять своими эмоциями, понимать свои чувства и чувства других и мотивировать себя к достижениям. Самые высокие показатели в методике эмоционального интеллекта Н. Холла оказались по шкале эмоциональная осведомленность. Это показывает, что у большей части испытуемых выражено осознание и понимание эмоций. Люди с высокой эмоциональной осведомленностью в большей мере, чем у другие осведомлены о своем внутреннем состоянии.

Гипотеза о взаимосвязи между ассертивным поведением и эмоциональным интеллектом проверялась при помощи коэффициента корреляции Спирмена.

Таблица 1

Значимые связи между показателями эмоционального интеллекта и ассертивного поведения

	Эмоциональная осведомленность	Управление эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей	Общий уровень эмоционального интеллекта
Ассертивность	0,545***	0,51***	0,649***	0,392*	0,639***	0,645***

Шкалы “Методики эмоционального интеллекта Н. Холла” “эмоциональная осведомленность”, “управление эмоциями”, “самомотивация”, “распознавание эмоций других людей” и “общий уровень эмоционального интеллекта” имеют высокую взаимосвязь с ассертивностью ($p < 0,001$), шкала “эмпатия” имеет незначительную взаимосвязь с ассертивностью ($p < 0,05$). По этим данным мы можем сказать, что способность человека отстаивать свои права и интересы, открыто выражать свои чувства и эмоции, не попирая при этом прав других, способность самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность взаимосвязана со способностями индивида понимать эмоции, управлять ими, направлять их в нужное русло, управлять своим поведением за счет управления эмоциями. Мы предполагаем, что эмпатия не показала значимую взаимосвязь с ассертивностью из-за того, что умение сопереживать другому человеку, умение встать на его место и понять, что он чувствует может в какой-то степени препятствовать ассертивному поведению, то есть защите своих личных границ, своих прав и свобод. Таким образом, мы пришли к выводу, что гипотеза подтвердилась. Ассертивное поведение взаимосвязано с эмоциональным интеллектом.

Проанализировав результаты диагностики, мы сделали выводы о том, что группы испытуемых нуждаются в развитии у них ассертивного поведения и эмоционального интеллекта путем проведения групповых развивающих занятий. В блоке по ассертивному поведению нашими целями было повысить осведомленность студентов о “ассертивности”, продемонстрировать, как она влияет на личную эффективность и межличностные отношения, продемонстрировать возможности ассертивного поведения, попробовать техники для ее развития. В блоке по эмоциональному интеллекту нами были поставлены следующие

цели: сформировать у студентов представление об эмоциональном интеллекте и его возможностях, освоить навыки понимания и управления эмоциями. В результате проведения программы были получены анкеты обратной связи. Большинство студентов высказались о преобладании положительных эмоций во время занятий, о простоте и ясности подачи материала, о новых знаниях и интересных упражнениях, о полезности проведенных занятиях, о актуальной теме для всех сфер жизни.

Можно сделать вывод, что наше исследование по изучению взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и ассертивным поведением и построение развивающих занятий позволит расширить представление об этих психологических феноменах и их влиянии друг на друга, а также оно оказывает благоприятное влияние на личностное развитие студентов.

Литература

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И.Н. Андреева Новопо-лоцк: Полоцк. гос. ун-т, 2020.- 356 с.
2. Барисо Дж. EQ. Эмоциональный интеллект на практике / Барисо Дж. Издательство «Эксмо», 2019.- 150с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А.П. Исаевой; [науч. ред. Е.Ефимова]. 11 изд., переработанное и дополненное. / М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021.- 544 с.
4. Люсин Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.- 351 с.
5. Шейнов В.П. Ассертивное поведение: преимущества и восприятие / В.П. Шейнов // Современная зарубежная психология – 2014. – № 2. – С. 107–120.

**The Development of Assertive Behavior
of Boys and Girls in the Context of Work
with Emotional Intelligence**

Kropacheva E.L.
student

*Volgograd State Socio-Pedagogical University
Volgograd, Russia
e-mail: lisavol04@gmail.com*

Shubina A.S.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Volgograd State Socio-Pedagogical University
Volgograd, Russia
e-mail: shubina-as@yandex.ru*

Изучение ценностного отношения учителей к самообразованию: результаты исследования

Кузьмичёва П.К.

*заведующий лабораторией современных форм работы
с высокомотивированными обучающимися
Красноярский краевой институт развития образования,
г. Красноярск, Российская Федерация*

аспирант

*Красноярский государственный педагогический университет,
им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3566-2612>

e-mail: kuzmicheva@kipk.ru

Ключевые слова: самообразование, ценностное отношение, ценностное отношение к самообразованию, учитель

В стремительно меняющихся условиях современности учителям важно регулярно обновлять знания и овладевать современными образовательными технологиями, соответствующими последним достижениям науки и культуры. В связи с этим задача формирования ценностного отношения учителя к самообразованию приобретает особое значение и актуальность.

При определении сущности ценностного отношения мы опирались на работы В.А. Сластенина, Г.И. Чижаковой, рассматривающих его через «внутреннюю позицию человека, отражающую взаимосвязь личностных и общественных значений; как субъективное отражение объективной действительности, предметом которого выступает значимость объекта, явления, определяемая потребностями человека в виде целей или интересов» (В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова, [1, 124]. При этом под ценностным отношением учителя к самообразованию мы понимаем интегративную характеристику личности учителя, включающую знание собственных познавательных потребностей, целей, методов и средств самообразовательной деятельности, а также осознание значимости самообразования для личностного и профессионального роста и самореализации.

В результате теоретического анализа научных источников по теме исследования нами выделены структурные компоненты ценностного отношения учителя к самообразованию: *мотивационный компонент*, характеризующийся наличием интереса к самообразовательной деятельности, стремлением получать новые знания и профессиональный опыт; *когнитивный компонент*, включающий знания учителя о его познавательных потребностях, целях, методах и средствах самообразовательной деятельности, осознание значимости самообразования для личностной и профессиональной самореализации; *деятельностный компонент*,

содержащий умения разрабатывать и реализовывать программу профессионального самообразования, корректировать ее при необходимости; *рефлексивно-оценочный компонент*, характеризующийся наличием способностей анализировать собственную самообразовательную деятельность, осуществлять ее рефлексии и давать ей оценку [2].

Целью нашего исследования являлось выявление организационно-педагогических условий, способствующих формированию ценностного отношения учителей к самообразованию. В результате исследования нами выявлены, обобщены и проверены опытно-экспериментальным путем следующие организационно-педагогические условия:

1. *Актуализация знаний учителя о самообразовании как личностной и профессиональной ценности.* Осуществляя опытно-экспериментальную работу, мы включали учителей в деятельность по поиску, пониманию, анализу информации о сущности и содержании самообразования. При этом мы опирались на положение А.Н. Леонтьева о том, что формирование ценностного отношения к самообразованию связано с познанием его сущности и открытием его смысла для себя [3, с. 258]. Для организации обозначенной деятельности учителей мы использовали разнообразные методы и приемы: построение интеллект-карты, поиск научных статей по каталогу научной электронной библиотеки, приемы смыслового чтения («ИН-СЕРТ», «ромашка» Блума, «парковка» вопросов), SWOT-анализ.
2. *Организация полисубъектного взаимодействия учителей с целью принятия самообразования как личностной и профессиональной ценности.* При разработке и реализации обозначенного организационно-педагогического условия мы опирались на положение В.Н. Мясищева о том, что при решении образовательных задач важное значение имеет взаимодействие в форме сотворчества и сотрудничества. Кроме того, согласно В.Н. Мясищеву, отношение является результатом взаимодействия человека с другими людьми [3]. На данном этапе опытно-экспериментальной работы использовали такие методы, как дискуссия, позиционное взаимодействие, самоинтервью как форма взаимодействия с самим собой.
3. *Формирование умений управления самообразовательной деятельностью в процессе разработки и реализации краткосрочных программ профессионального самообразования.* Разрабатывая и реализуя данное организационно-педагогическое условие, мы основывались на положении о том, что ценностное отношение к самообразованию формируется и проявляется именно в самообразовательной деятельности (С.Ф. Анисимов, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, В.В. Мясищев, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаклова и др.). При этом мы рассматриваем управление самообразованием как деятельность

учителя, направленную на самостоятельное приобретение новых профессиональных знаний и опыта путем постановки целей, планирования действий, выбора методов и форм самостоятельной работы, контроля полученных результатов. В процессе реализации данного условия мы включали учителей в разработку индивидуальных краткосрочных программ самообразования (2–3 месяца).

С целью диагностики сформированности ценностного отношения учителя к самообразованию, в соответствии с выявленными структурными компонентами мы использовали комплекс диагностических методов. При изучении мотивационного компонента использовалась методика оценки профессионального благополучия (МОПБ), шкала «Профессиональное развитие»; когнитивного – методика «Квадрат ценностей» (А.М. Булынин); морфологический тест жизненных ценностей, МТЖЦ (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина); тест-анкета самооценки способности к самообразованию и саморазвитию личности (В.И. Андреев); деятельностного компонента – опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» (В.И. Моросанова) (шкалы «Планирование», «Моделирование» «Программирование», «Гибкость», «Самостоятельность», «Общий уровень саморегуляции»; рефлексивно-оценочного – опросник «Диагностика рефлексивности» (А.В. Карпов); опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» (В.И. Моросанова) (шкала «Оценивание результатов»).

В исследовании приняло участие 100 учителей Красноярского края.

Наше исследование показало, что использованные организационно-педагогические условия в целом способствовали формированию ценностного отношения учителей к самообразованию. Данные показывают положительную динамику по всем компонентам, что означает:

- что учителя стали в большей степени испытывать интерес к самообразовательной деятельности и проявлять стремление к приобретению нового профессионального опыта;
- что у учителей повысился уровень знаний о сущности и структуре самообразования, своих познавательных потребностях, целях, методах и средствах самообразовательной деятельности, а также возросло их осознание значимости самообразования для профессиональной самореализации;
- что у учителей улучшились умения самостоятельно разрабатывать и реализовывать программу профессионального самообразования, а также корректировать ее в соответствии с изменившимися условиями, целями и задачами дальнейшей самообразовательной деятельности;
- что у учителей, усовершенствовались умения самостоятельно осуществлять анализ и рефлексии, давать оценку собственной самообразовательной деятельности.

Данные изучения сформированности ценностного отношения учителей к самообразованию представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Данные сформированности ценностного отношения учителей к самообразованию (на начало и окончание опытно-экспериментальной работы)

Литература

1. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
2. Кузьмичева, П.К. Диагностика уровня сформированности ценностного отношения учителя к самообразованию / П.К. Кузьмичева // Гуманитарные науки и образование. – 2025. – Т. 16, № 1(61). – С. 56–62. – DOI 10.51609/2079–3499_2025_16_01_56.
3. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

4. Мясичев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды [Электронный ресурс] / В.Н. Мясичев. – Москва, Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института, Изд-во НПО «МОДЭК», 2011. – 400 с. Режим доступа: <https://bookap.info/genpsy/myasihchev/>

Благодарности. Автор выражает благодарность научному руководителю доктору педагогических наук, профессору Г.И. Чижаковой за методологическую помощь при организации исследования.

Study of Teachers' Value Attitudes Towards Self-Education: Research Results

Kuzmicheva P.K.

*Head of the Laboratory of Modern Forms of Working
with Highly Motivated Students, Krasnoyarsk Regional Institute
for Education Development, Krasnoyarsk, Russian Federation
Graduate Student*

V.P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University

Krasnoyarsk, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3566-2612>

e-mail: kuzmicheva@kipk.ru

Keywords: self-education, value attitude, value attitude towards self-education, teacher

Сравнительный анализ программ профессиональной подготовки специалистов, работающих с межпоколенческими конфликтами

Латыпов А. Ф.

Главный специалист-эксперт

*Федеральное агентство по делам молодежи
аспирант, Национальный исследовательский университет*

«Высшая школа экономики»

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2007-4044>

e-mail: fjl.artem@gmail.com

Ключевые слова: социальная психология, межпоколенные конфликты, программы обучения, разрешение конфликтов, сравнительный анализ

Актуальность и постановка проблемы

Актуальность исследования обусловлена интенсификацией межпоколенческих конфликтов в современных организациях и социальных институтах. Динамичные социальные изменения, цифровая трансформация и столкновение ценностных систем различных возрастных групп создают устойчивую потребность в специалистах, способных эффективно управлять данным видом конфликтов. Однако область профессиональной подготовки таких кадров остается недостаточно разработанной как в теоретическом, так и в практическом плане, что определяет необходимость ее системного анализа и выработки рекомендаций по совершенствованию.

Научная новизна

Научная новизна работы заключается в проведении первого в отечественной науке системного компаративного анализа зарубежных и российских моделей и программ подготовки специалистов для работы с межпоколенческими конфликтами. Выявлены и концептуализированы парадигмальные различия между подходами, а также предложена оригинальная модель синтеза их сильных сторон для разработки контекстно-зависимой отечественной системы подготовки.

Цель и задачи исследования

Целью исследования является проведение сравнительного анализа существующих зарубежных и отечественных программ профессиональной подготовки специалистов для работы с межпоколенческими конфликтами с целью выявления ключевых особенностей, эффективных моделей и разработки рекомендаций по их совершенствованию.

Задачи:

1. Выявить и сопоставить философско-методологические основания, целевую направленность и методологический инструментарий зарубежных и российских программ.
2. Определить сильные и слабые стороны каждого из подходов.
3. Разработать практико-ориентированные рекомендации по созданию и адаптации программ подготовки с учетом специфики российского социокультурного контекста.

Основным методом исследования выступил теоретический и сравнительный анализ широкого круга научных источников, а также существующих программ подготовки и переподготовки специалистов в области управления конфликтами. Анализ проводился по ряду критериев, включая философско-методологическое основание, целевую установку, масштаб, доминирующие методы, предметную фокусировку на межпоколенческом аспекте, роль специалиста и систему контроля эффективности.

Проведенный сравнительный анализ позволил выявить кардинальные различия в парадигмах, лежащих в основе зарубежных и отечественных программ подготовки. Зарубежный подход характеризуется системностью, долгосрочностью и ориентацией на трансформацию организационной среды и построение диалога через такие методы, как фасилитация и медиация. Его философской основой выступает экосистемный взгляд, рассматривающий конфликт в широком контексте семьи, организации и общества, а целевая установка направлена не только на разрешение конкретного инцидента, но и на глубокое преобразование отношений и создание инклюзивной культурной среды. Ключевыми особенностями являются прямая и эксплицитная фокусировка на межпоколенческом аспекте, включающая специализированные программы диалога и анализ ценностных различий, а также роль специалиста как нейтрального фасилитатора, чья задача – создать процесс для самоопределения сторон.

В отличие от этого, отечественные разработки демонстрируют высокую практико-ориентированность, интенсивный краткосрочный формат и фокус на коррекции индивидуального поведения и профилактике конфликтов через тренинговые формы работы. Данный подход базируется на социально-психологической и педагогической традиции с акцентом на межличностное взаимодействие. Его цель – формирование индивидуальной конфликтологической компетентности и нивелирование деструктивных паттернов поведения для более эффективного функционирования в существующей системе. Межпоколенческий аспект в таких программах зачастую представлен опосредованно и имплицитно, через универсальный инструментарий управления конфликтами

вообще, а роль специалиста ближе к педагогу-наставнику, активному организатору и корректору.

На основе выявленной дихотомии «трансформация среды/коррекция поведения» и «системный/индивидуально-групповой уровень вмешательства» были разработаны рекомендации по формированию синтетической отечественной модели, преодолевающей ограничения обоих подходов. Вместо прямого заимствования предлагается создание гибкой, контекстно-зависимой системы. Ключевые предложения включают, во-первых, разработку цифровой платформы-конструктора с модулями-«призмами» (историко-политической, экономической, технологической), позволяющей специалисту диагностировать специфику конфликта и «собирать» релевантный интервенционный инструментарий. Во-вторых, рекомендуется отказаться от подготовки узкого круга медиаторов в пользу интеграции элементов медиативной компетенции в профессиональные профили ключевых акторов на «стыке» поколений, таких как HR-менеджеры, социальные работники и педагоги. В-третьих, предлагается сместить фокус с переговоров между индивидами на управление групповыми отношениями, вооружив специалистов инструментами диагностики стереотипов, организации позитивного межгруппового контакта, построения общей идентичности и фасилитации групповых норм, что обеспечивает более быстрый и измеримый практический эффект в снижении межпоколенческой напряженности.

Литература

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
2. Urick M.J., Hollensbe E.C., Masterson S.S., Lyons S.T. Understanding and Managing Intergenerational Conflict: An Examination of Influences and Strategies // *Work, Aging and Retirement*. – 2017. – Vol. 3, № 2. – P. 166–185.
3. Bowen M. *Family Therapy in Clinical Practice*. – N. Y.: Jason Aronson, 1978. – 589 p.
4. Johnson D.W., Johnson R.T. Implementing the “Teaching Students To Be Peacemakers Program” // *Theory Into Practice*. – 2004. – Vol. 43, № 1. – P. 68–79.
5. Рябикина Е.В. Профилактика конфликтов в студенческой группе посредством тренинговых упражнений // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 1–1. – С. 1352.

Comparative Analysis of Training Programs for Professionals Working with Intergenerational Conflicts

Latypov A.F.

Lead Specialist-Expert

Federal Agency for Youth Affairs (Rosmolodezh)

PhD student

National Research University "Higher School of Economics"

Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2007-4044>

e-mail: fjl.artem@gmail.com

Keywords: Social psychology, Intergenerational conflicts, Training programs, Conflict management, Comparative analysis

Современные тенденции развития высшего профессионального образования в России

Махметова К.М.

аспирант

Оренбургский государственный университет (ФГБОУ ВО ОГУ)

г. Оренбург, Российская Федерация

e-mail: maksena00@gmail.com

Неволина В.В.

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой общей

и профессиональной педагогики

Оренбургский государственный университет (ФГБОУ ВО ОГУ)

г. Оренбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3506-1335>

e-mail: nevolina-v@yandex.ru

Ключевые слова: высшее образование, цифровизация, интеллектуализация, метакомпетенции, интеграция формального и неформального образования, университетские экосистемы, устойчивое развитие, глобализация, инновационные образовательные технологии

Современное высшее профессиональное образование находится в процессе динамичных преобразований, обусловленных социально-экономическими изменениями, развитием цифровых технологий и глобализацией. В условиях информационного общества задачами вузов становятся не только подготовка квалифицированных специалистов, но и формирование у выпускников гибких компетенций, востребованных на рынке труда.

В отечественной литературе данный вопрос изучается как на уровне стратегических концептов, так и в контексте прикладных исследований, ориентированных на выявление практических эффектов и рисков.

Так, в работах российских исследователей отмечается, что тенденция развития высшей школы в последние годы стали цифровизация образовательного процесса, усиление практико-ориентированности подготовки специалистов, расширение международного сотрудничества, а также необходимость адаптации вузов к новым требованиям рынка труда.

Доренко К.С. и Морозова Н.Н. [1] акцентируют внимание на том, что модернизация российской системы высшего образования предполагает системное внедрение цифровых технологий, развитие взаимодействия с работодателями и ориентацию на формирование у студентов гибких компетенций, что отвечает запросам экономики знаний. Авторы подчеркивают, что цифровизация не только повышает доступность образования, но и требует пересмотра педагогических подходов, обновления инфраструктуры и совершенствования кадрового обеспечения.

Более детально вопросы цифровой трансформации рассматриваются в работах, посвященных анализу внедрения образовательных технологий и их влияния на качество подготовки специалистов.

Логинова С.Л., Чучалова Е.В. [2] указывают, что использование LMS-платформ, виртуальных лабораторий и сервисов электронного документооборота способствуют повышению эффективности образовательного процесса. Однако авторы также отмечают, что наличие серьезных барьеров – ограниченность цифровой компетентности педагогов, недостаточную материально-техническую базу и разрыв между декларативными целями цифровизации и реальными возможностями вузов.

Аналогичные проблемы поднимает Пашков М.В., Пашкова В.М. [3], подчеркивая риски неравенства доступа к образовательным ресурсам и необходимость разработки единых стандартов качества цифрового обучения.

Важный вклад в понимание проблем цифровизации внесли Фролова Е.В. и Рогач О.В. [4], исследовавшие дисфункции, проявившиеся при массовом переходе на дистанционные формы обучения в период пандемии COVID-19. Авторы выявили, что, несмотря на расширение доступа и гибкость учебных траекторий, дистанционный формат снижает уровень вовлеченности студентов, ухудшает качество освоения практических навыков и порождает трудности в обеспечении мотивации обучающихся. Эти результаты показывают, что цифровизация не является универсальным решением, а должна сочетаться с традиционными формами обучения и сопровождаться развитием новых педагогических моделей.

Помимо цифровой составляющей, существенное внимание в исследованиях уделяется вопросам интернационализации российского высшего образования. Канунникова А.М. [5] отмечает, что современные процессы интернационализации выходят за рамки академической мобильности и охватывают сетевые формы сотрудничества, виртуальные образовательные программы и совместные исследовательские проекты. При этом особое внимание уделяется рискам коммерциализации и необходимости сохранения академических стандартов качества. Автор подчеркивает, что интернационализация российской высшей школы должна учитывать как глобальные тренды, так и специфику национальной системы образования.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных анализу трансформаций в высшем профессиональном образовании, представленные в литературе подходы преимущественно описывают уже сформировавшиеся направления – цифровизацию, интернационализацию, практико-ориентированность подготовки и т.д. Однако специфика современного этапа заключается в том, что тенденции развития системы образования не ограничиваются указанными аспектами: новые

вызовы экономики знаний, искусственного интеллекта, а также изменения в модели взаимодействия «университет-общество-рынок труда» формируют качественно иные траектории развития.

В связи с этим в рамках данной статьи представляется необходимым предложить собственное видение современных тенденций, формирующихся в системе высшего образования. Выделение этих тенденций позволяет не только уточнить имеющиеся научные представления, но и обозначить новые векторы развития университетов, обусловленные как глобальными процессами цифровой трансформации и глобализации, так и особенностями российского образовательного пространства:

1. Переход от цифровизации к интеллектуализации образования. Если предыдущий этап модернизации системы высшего образования в России характеризовался стремительным внедрением цифровых технологий, то современный период знаменует собой движение к их интеллектуализации. Это выражается в использовании алгоритмов искусственного интеллекта для автоматизации рутинных процессов, анализа больших данных об образовательных траекториях и создания адаптивных систем обучения. Такие технологии позволяют не только оперативно оценивать уровень освоения материала, но и предлагать студентам персонализированные задания, корректировать образовательные маршруты и прогнозировать и профессиональную готовность.
2. Интеграция формального и неформального образования. Современные студенты все чаще осваивают знания и навыки за пределами университетской среды – в рамках онлайн-курсов, хакатонов, профессиональных сообществ и практико-ориентированных проектов. Возникает необходимость признания университетами этих форм обучения и включения их в индивидуальные образовательные траектории. В результате формируется новая модель, в которой вуз становится не только единственным источником знаний, сколько интегратором образовательных ресурсов. Для этого внедряются механизмы дополнительных квалификаций, цифровых сертификатов и системы зачета результатов неформального образования. Предполагается, что подобная интеграция позволяет студентам быстрее адаптироваться к требованиям рынка труда и выстраивать наиболее гибкие карьерные маршруты. Однако, здесь стоит отметить, что данный процесс сопряжен с вызовами – необходимостью унификации требований к содержанию и качеству внешних образовательных программ, а также выработкой прозрачных механизмов их признания.
3. Смещение акцента с компетенций к метакомпетенциям. Традиционная парадигма подготовки специалистов в высшей школе была ориентирована на формирование набора профессиональных ком-

петенций, соответствующих конкретным направлениям деятельности. Однако стремительная трансформация экономики и общества приводит к тому, что часть профессиональных навыков устаревают уже в процессе обучения. На основе этого следует, что возрастает значение метакомпетенции – критического мышления, способности к самообучению, креативности, коммуникативных навыков и готовности к междисциплинарному взаимодействию. Метакомпетенции позволяют выпускникам быстрее адаптироваться к изменениям, осваивать новые профессии и эффективно работать в условиях неопределенности. Для университетов это означает необходимость переосмысления содержания программ: наряду с профессиональными дисциплинами особое внимание должно уделяться развитию навыков самоорганизации, анализа и оценки информации, а также формированию ценностей непрерывного образования.

4. Развитие экосистемности университетов. Современный университет все чаще функционирует не как изолированная образовательная организация, а как сложная экосистема, объединяющая образование, науку, бизнес и государство. Эта тенденция проявляется в создании научно-образовательных центров, технопарков, акселераторов и стартап-площадок, где студенты и преподаватели взаимодействуют с представителями бизнеса и индустрии. Подобная модель позволяет вузам не только выполнять образовательную функцию, но и быть активными участниками инновационного развития регионов и страны в целом. Экосистемность университетов также предполагает выстраивание партнерских сетей на международном уровне, что способствует развитию академической мобильности и совместных исследований. Такой формат требует изменения управленческих моделей, перехода от вертикально-бюрократической структуры к более гибким формам сетевого взаимодействия и проектного управления.
5. Усиление социальной миссии и ориентации на устойчивое развитие. В XXI веке университеты выполняют не только образовательную и научную, но и важную социальную функцию. Все большее внимание уделяется воспитанию у студентов гражданской ответственности, ценностей устойчивого развития и экологической культуры. Университеты становятся площадками для формирования активной гражданской позиции, развития лидерских качеств и вовлечения молодежи в решение социальных задач. Эта тенденция соответствует мировым трендам, в рамках которых высшее образование рассматривается как инструмент достижения целей устойчивого развития. Для России это особенно актуально в условиях необходимости подготовки специалистов, способных сочетать профессиональные компетенции с ответственным отношением к обществу и природе.

Таким образом, предложенные авторские тенденции демонстрируют, что современное высшее профессиональное образование в России находится на этапе перехода от точечных изменений к комплексной модернизации, охватывающей технологический, организационный и ценностный уровни. Их реализация требует системного подхода, включающего обновление образовательных программ, совершенствование кадрового потенциала, развитие университетской инфраструктуры и создание нормативно-правовой базы, поддерживающей новые форматы обучения и взаимодействия.

Литература

1. Доренко К.С., Морозова Н.Н. Современные тенденции и направления развития высшего образования в России // Образование и право. 2023. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-i-napravleniya-razvitiya-vysshego-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 15.09.2025).
2. Логинова С.Л., Чучкалова Е.В. Развитие цифровых технологий в организациях высшего образования // АПК: инновационные технологии. 2024. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tsifrovyyh-tehnologiy-v-organizatsiyah-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 15.09.2025).
3. Пашков М.В., Пашкова В.М. Проблемы и риски цифровизации высшего образования // Высшее образование в России. 2022. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-riski-tsifrovizatsii-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 15.09.2025).
4. Фролова Е.В., Рогач О.В. Дисфункции цифровизации высшего образования (опыт пандемии COVID-19) // Мониторинг. 2022. № 6 (172). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/disfunktsii-tsifrovizatsii-vysshego-obrazovaniya-opyt-pandemii-covid-19> (дата обращения: 15.09.2025).
5. Канунникова А.М. Интернационализация высшего образования России в современных условиях // Вестник Евразийской науки. 2023. Том 15, № 2. URL: <https://esj.today/PDF/20ECVN223.pdf> (дата обращения: 15.09.2025).

Modern Trends in the Development of Higher Professional Education in Russia

Makhmetova K.M.

PhD student

Orenburg State University

Orenburg, Russia

e-mail: maksena00@gmail.com

Nevolina V.V.

Grand PhD in Pedagogic sciences,

Head of the Department of General and Professional Pedagogy

Orenburg State University, Orenburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3506-1335>

e-mail: nevolina-v@yandex.ru

Keywords: higher education, digitalization, intellectualization, metacompetences, integration of formal and informal education, university ecosystems, sustainable development, globalization, innovative educational technologies

Современные вызовы системе среднего профессионального образования: Профессионалитет в судостроении

Меньшикова А.Н.

аспирант

*Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, город Санкт-Петербург, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6827-8549>

e-mail: Apasch@mail.ru

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, кластер, проект «Профессионалитет», компетенции, судостроение

Судостроительная отрасль, являясь стратегически важной для экономической и оборонной безопасности России, переживает этап активного развития. (Распоряжение Правительства РФ от 28 октября 2019 г. № 2553-р Об утверждении Стратегии развития судостроительной промышленности на период до 2035 года) Это обусловлено реализацией программ импортозамещения, модернизацией производственных мощностей и выполнением государственного оборонного заказа – строительство кораблей. Успешность данных процессов напрямую зависит от наличия квалифицированных кадров, в том числе на уровне рабочих специальностей и специалистов среднего звена. Однако существующая система среднего профессионального образования (СПО) зачастую не успевает адаптироваться к быстро меняющимся технологическим и организационным требованиям предприятий судостроительного кластера.

Современное производство и судостроительная отрасль не исключение, а скорее яркий пример, которые переживают глубокую технологическую трансформацию, обусловленную переходом к цифровым моделям проектирования и производства, активным внедрением аддитивных технологий, масштабной роботизацией. Выпускник колледжа или техникума более не может рассматриваться как простой исполнитель узкого набора операций; от него требуется комплекс новых качеств, обеспечивающих эффективность в высокотехнологичной и динамично меняющейся среде. Ключевыми среди этих требований становятся, во-первых, гибкость и адаптивность, под которыми понимается не просто готовность, а способность быстро и эффективно осваивать новое оборудование, постоянно обновляющиеся программные комплексы и адаптироваться к меняющимся технологическим процессам. Во-вторых, критически важным является системность мышления, выходящая далеко за рамки понимания отдельной производственной операции. В-третьих, обязательным условием становится готовность

к работе в высокотехнологичной среде, что подразумевает владение не только традиционными инструментами, но и основами программирования, навыками чтения и интерпретации сложных цифровых чертежей и 3Д-моделей, а также компетенциями для взаимодействия с автоматизированными системами управления и роботизированными комплексами.

Таким образом, в условиях технологической трансформации система СПО должна претерпеть изменения, позволяющие трансформироваться в гибкую, динамичную образовательную платформу, главной целью которой является формирование у обучающегося способности к непрерывному самообучению, критическому осмыслению производственных задач и успешной интеграции в сложные, многокомпонентные и постоянно эволюционирующие производственные процессы современного судостроительного предприятия.

Федеральный проект «Профессионалитет», инициированный Министерством просвещения РФ, представляет собой не просто очередную ведомственную программу модернизации, а выступает в роли системного катализатора глубинных изменений, направленных на кардинальное обновление практики среднего профессионального образования через реализацию принципа непрерывной и заинтересованной интеграции образовательных учреждений и предприятий-работодателей. Его ключевые принципы, применены к специфике судостроительного кластера: во-первых, это создание образовательно-производственных центров (кластеров) на базе ведущих судостроительных предприятий, таких как АО «Объединенная судостроительная корпорация». Во-вторых, укороченные сроки подготовки, достигаемые за счет разумной и целевой оптимизации общеобразовательных дисциплин и значительного увеличения доли практико-ориентированного обучения, являются ответом на запрос времени, требующий ускоренного притока квалифицированных кадров в производство. В-третьих, фундаментальным отличием «Профессионалитета» является непосредственное и решающее участие работодателей на всех этапах образовательного цикла – от совместной разработки учебных планов и рабочих программ до непосредственного преподавания профильных дисциплин силами наставников и, что наиболее важно, до активного участия в процедурах промежуточной и итоговой аттестации в качестве независимых экспертов.

Несмотря на активные изменения, инициируемые проектом «Профессионалитет», остается недостаточно изученным вопрос о том, насколько текущие образовательные результаты соответствуют оценкам готовности самих выпускников к трудовой деятельности. Для оценки эффективности трансформации системы СПО при подготовке кадров для судостроительного кластера, было проведено эмпирическое

исследование, целью которого стал анализ восприятия выпускниками колледжей судостроительного профиля уровня сформированности своих компетенций и их соответствия требованиям предприятий.

Научная новизна исследования заключается в анализе самооценки компетенций выпускниками судостроительных колледжей и выявлении дисбаланса между высокой значимостью системного мышления и цифровых навыков и их недостаточной сформированностью. Исследование позволяет установить корреляцию между качеством производственной практики и профессиональной готовностью выпускников, а также выявить дефицит надпрофессиональных компетенций. В статье анализируется разрыв между качеством подготовки в системе СПО и требованиями цифровой трансформации судостроительной отрасли. Практическая значимость работы заключается в возможности корректировки программ «Профессионалитета», оптимизации производственной практики и создания эффективных моделей интеграции образования с производством для обеспечения отрасли квалифицированными кадрами.

Исследование проводилось среди выпускников 2022–2025 годов и основывалось на анкетировании респондентов (90 человек) – выпускников из колледжей-партнеров судостроительных предприятий. Выборка была целевой и включала выпускников, работающих по специальности на предприятиях АО «Объединенная судостроительная корпорация». Инструментарий представлял собой структурированную онлайн-анкету. Для анализа данных использовался корреляционный анализ для выявления взаимосвязей между прохождением практики и самооценкой компетенций.

В онлайн-анкету входило три основных блока: оценка профессиональных компетенций (работа с современным оборудованием на производстве, работа в системах автоматизированного проектирования – цифровые навыки, знание технологических процессов и норм контроля качества), оценку надпрофессиональных компетенций (навыки командной работы, системного мышления, коммуникации и способности к самообучению) и анализ образовательного процесса (оценка вклада теоретических занятий, практикумов, производственной практики и работы с наставниками).

По результатам исследования можно сделать выводы: все выпускники признали, что умение видеть всю картину производства и работать с цифровыми технологиями – это очень важно (оценка важности 4.8 из 5). Но при этом они чувствуют себя недостаточно подготовленными именно в этих областях (оценка своих знаний всего 3.2 из 5). Их учили выполнять отдельные задачи, но не показали, как эти задачи связаны в единый процесс создания судна. Это говорит о том, что в обучении

не хватает комплексных проектов, где обучающийся мог бы проследить весь путь детали от чертежа до готового узла.

Исследование четко показало: чем качественнее и длительнее практика, тем увереннее чувствует себя выпускник. Те, кто работал на реальном проекте под руководством опытного наставника с предприятия, оценили свою готовность к работе на 1.4 балла выше, чем те, кто просто знакомился с производством. Именно практика лучше всего учит соблюдать технологические стандарты и понимать, что такое качество продукции.

Выпускники остро чувствуют нехватку так называемых «гибких» навыков. Им трудно анализировать причины ошибок, оптимизировать свою работу и грамотно планировать задачи. Только каждый четвертый считает, что колледж хорошо развил в нем эти умения. При этом именно эти навыки становятся критически важными, когда начинающий специалист перестает быть стажером и начинает самостоятельно отвечать за участок работы.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило, что трансформация системы СПО, инициированная проектом «Профессионалитетом», находится на верном пути. Основные проблемы лежат не в области передачи узкопрофессиональных знаний, а в формировании системного, проектного мышления и критически важных надпрофессиональных навыков, которые могут быть сформированы только при условии глубокой, содержательной и продолжительной интеграции с производством, где производственная практика становится центральным элементом образовательного процесса, а не его периферийным приложением.

Литература

1. Распоряжение Правительства РФ от 28.10.2019 № 2553-р «Об утверждении Стратегии развития судостроительной промышленности на период до 2035 года».
2. Постановление Правительства РФ от 16.03.2022 N 387 «О проведении эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ СПО в рамках федерального проекта «Профессионалитет»».
3. Вяткина И.В., Ханнанова-Фахрутдинова Л.Р. Интеграция образования, науки и производства: новый взгляд на подготовку кадров // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 11 (ноябрь). – С. 313–329. – URL: <http://e-koncept.ru/2024/241193.htm>.
4. Кукушкина, Т.Я. Формирование профессиональных компетенций у студентов спо посредством внедрения в образовательный процесс практико-ориентированных задач / Т.Я. Кукушкина // Дневник науки. – 2024. – № 1(85).
5. Неснова, М.В. Актуальные проблемы кадровой политики в судостроительной промышленности / М.В. Неснова, В.С. Курунов // Современные проблемы инновационной экономики. – 2023. – № 10. – С. 315–321. – DOI 10.52899/978–5—88303–660–5_315.

Modern Challenges to the Secondary Vocational Education System: Professionalism in Shipbuilding

Menshikova A.N.

Postgraduate Student

Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6827-8549>

e-mail: Apasch@mail.ru

Keywords: secondary vocational education, cluster, Professionalism project, competencies, shipbuilding

Педагогическая проба в проектах развития школы как условие изменения готовности учеников психолого-педагогических классов к выбору педагогической профессии

Метелкина Т.Н.
старший преподаватель
Красноярский краевой
институт развития образования
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: metelkina@kipk.ru

Государственная политика в области образования определяет актуальность темы данной работы в следующих документах. В Концепции профильных психолого-педагогических классов, разработанной Минпросвещения России в 2021, в «Письме Министерства просвещения России «О направлении методических рекомендаций», в «Письме Минпросвещения России «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации», в примерной рабочей программе курса внеурочной деятельности «Профориентация». В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» одной из стратегических задач общего образования является подготовка обучающихся к осознанному выбору профессии.

В научных кругах тема готовности к профессиональному самоопределению, условия ее изменения, выращивания в рамках школьного обучения сохраняет свою актуальность практически во все времена развития системы образования. «Идея ориентации школьников на педагогическую профессию в России берет свое начало с середины XVIII века». И на сегодня, В.А. Варданын, А.П. Русяев говорят о том, что «необходимость формирования готовности старшеклассников к профессиональному выбору обусловлена, с одной стороны, психолого-педагогическими и социальными особенностями данного возрастного периода, с другой – несоответствием уровня знаний и личностной зрелости современных школьников потребностям рынка труда, неустойчивостью экономической, социальной, политической обстановки, в которой происходит профессиональное самоопределение школьников» [1].

Исследование проблемы профессионального самоопределения в науке и практике проведено достаточно широко. За последнее несколько лет, учёные с разных сторон рассматривают этот вопрос. Профессиональное самоопределение, по мнению Е.Ю. Пряхниковой и Н.С. Пряхникова, это высший уровень профориентации [2]. Многоэтапность профессионального самоопределения: от раннего детства

до ранней юности выделяют Э.Ф. Зеер и О.А. Рудей [3]. Исследователи говорят о моделях предпрофессиональной педагогической подготовки, об управлении профессиональным самоопределением школьников через совокупность условий.

Часто, когда речь идет о самоопределении в области именно педагогической профессии, авторы ориентируются на возможности школы как условия для практической пробы педагогической профессии. В этой работе тоже используется наличие в школах программ или проектов, нацеленных на развитие школы, как ресурс для предпрофессиональных проб обучающихся психолого-педагогические классы. Это, по нашему мнению, может быть условием роста готовности старшеклассников к педагогической деятельности.

Для теоретического обоснования исследования было взято определение готовности к профессиональному самоопределению школьников, ее структуры из работ Варданяна В.А., Русаева А.П. Авторы раскрывают структуру готовности к профессиональному самоопределению как «совокупность следующих компонентов: 1) мотивационно-потребностный (профессионально значимые потребности, мотивы деятельности, позитивное отношение к деятельности), 2) когнитивный (знания о профессиональной деятельности), 3) деятельностно-практический (профессиональные умения; коммуникативные умения), 4) эмоционально-ценностный» [1].

Исходя из содержания третьего, деятельностно-практического компонента структуры, была сформулирована гипотеза о том, что в готовности учеников психолого-педагогических классов к выбору педагогической профессии произойдут изменения, если обучающиеся будут включены в процесс педагогической пробы, при этом включение именно в проекты или в программы развития школы позволит изменить первый, мотивационно-потребностный и второй, когнитивный компоненты. Включение в этот процесс предполагалось через организацию формирующего этапа исследования. В него должно было войти индивидуальное моделирование, планирование и реализацию учеником психолого-педагогических классов педагогической пробы именно в проектах и программах развития школы как части общего дела педагогического коллектива. Будущий педагог становится членом команды педагогов, имеет возможность получить поддержку и социальное одобрение стремления к успеху, направленности на дело и на общение в интересах дела как части общей командной стратегии. Организованное согласно перечисленным выше требованиям, включение обучающихся психолого-педагогических классов в процесс педагогической пробы в проектах и программах развития школы станет условием изменений в готовности учеников психолого-педагогических классов к выбору педагогической профессии.

Изучение и анализ теоретических, прикладных исследований в исследуемой области позволили определить показатели изменений через их критерии и методики измерения.

Показателями этих изменений предполагались следующие критерии. Первое: расширение и уточнение знаний о педагогической профессии; второе: рост уровня направленности на дело и на общение (показатель изменения по данному критерию: равномерное увеличение уровня направленности на дело и на общение); третье: изменение уровня стремления к успеху: уменьшение слишком высокого уровня, увеличение умеренно высокого и среднего, что говорит о принятии рисков новой деятельности, появление низкого уровня.

Для решения поставленных задач в исследовании были использованы теоретические, эмпирические методы. Использовался качественный, количественный анализ результатов исследования. Статистическая обработка количественных данных осуществлялась с использованием методов математической статистики (методы определения центральной тенденции для непараметрических данных). Для оценки изменений знаний о педагогической профессии школьников к выбору будущей профессии был взят «Опросник по выявлению готовности школьников к выбору профессии профессора В.Б. Успенского»; для определения направленности личности использовался опросник Б. Басса (Опросник Смекала-Кучера); для диагностики направленности личности на достижение успеха – методика мотивации к успеху (Т. Элерс).

Работа выполнялась на базе 28 школ Абанского, Назаровского, Новоселовского, Пировского, Ужурского районов и г. Ачинска. Школы являются участниками пяти региональных проектов, реализуемых в КК ИРО: «Программа «Развивающая среда» (ранее Программа по развитию личностного потенциала)», «МетаШкола», «Школа Минпросвещения России», «Проект по изучению региональной истории в школе», «Эффективные школы». Всего 160 учеников старшей школы.

Исследование проводилось в два этапа в 2024–2025 годах. На первом этапе был проведен анализ научной литературы, что позволило обосновать исходные позиции, определить проблему, цель и объект исследования, сформулировать его гипотезы и задачи, определить методы исследования, разработать программу и определить методики исследования. На втором этапе (вторая половина 2024 г. и первая половина 2025 г.) проведена опытно-экспериментальная работа. Экспериментальная работа включала в себя констатирующий (диагностический) и формирующий этапы.

Констатирующий (диагностический) этап работы проводился в октябре 2024 г и в апреле 2025 г. С октября по декабрь 2024 года

обучающиеся психолого-педагогических классов приняли участие в формирующем этапе исследования, который выступал условием изменения готовности учеников психолого-педагогических классов к выбору педагогической профессии.

Формирующий этап заключался в следующем. Старшеклассники на интенсивном семинаре, организованном педагогами-кураторами, понимали сущность педагогической пробы, моделировали ее под себя. После интенсива, будущие педагоги в команде друг с другом и с педагогами осуществляли задуманное на практике, принимая участие в проектах или программах своей школы, нацеленных на решение «взрослых» вопросов развития образования. Завершались эти практические пробы семинаром по рефлексии и планированию, после которого у каждого подростка психолого-педагогические классы появлялась своя дорожная карта продолжения сотрудничества с коллективом педагогов. Для организации всей этой работы педагоги-кураторы психолого-педагогических классов одновременно проходили курс повышения квалификации по ДПО «Организация профессиональной пробы обучающихся психолого-педагогические классы» в Красноярском институте развития образования. Кузьмичёва П.К., Семенова И.А. подробно описали этот этап в своей статье [5].

После обработки и анализа полученных данных были получены следующие результаты. Согласно «Опроснику готовности школьников к выбору профессии профессора В.Б. Успенского» после формирующего этапа наблюдается увеличение количества учеников психолого-педагогических классов с высокой (с 17% на 23%) и средней готовностью (с 54% на 56%) и уменьшение количества учеников психолого-педагогических классов с низкой готовностью (с 29% на 21%) и неготовностью (с 1% на 0%). Согласно медианному значению устойчиво преобладание среднего уровня готовности по всей выборке. Это может свидетельствовать в пользу того, что педагогическая проба в проектах и программах школы выступает условием более близкого знакомства с профессией педагога и, как следствие, повышает готовность учеников психолого-педагогических классов к выбору педагогической профессии.

Согласно опроснику диагностики направленности личности Б. Басса (Опросник Смекала-Кучера) установлено, что после формирующего этапа увеличилось количество учеников психолого-педагогических классов с направленностью на дело (с 36% до 40%) и на общение (с 39% до 40%), уменьшилась направленность на себя (с 25% на 20%). По медианному значению отмечается преобладание направленности на дело и общение по выборке. Можно предположить, что проба «в практике»

поворачивает учеников психолого-педагогических классов на свою деятельность и общение с ней связанное, а именно педагогическое.

После формирующего этапа, согласно методики мотивации к успеху (Т. Элерса) отмечается увеличение количества учеников психолого-педагогических классов со средним уровнем мотивации к успеху (с 27% до 29%), уменьшение количества учеников в группе с умеренно высоким уровнем мотивации (с 49% до 41%), а также увеличение количества учеников в группе с низким уровнем мотивации к успеху (с 2% до 8%) и отсутствие изменений в группе учеников со слишком высоким уровнем мотивации к успеху (22%). Медианное значение по выборке также показывает сдвиг в сторону уменьшения при сохранении среднего уровня мотивации к успеху. Такие показатели говорят о том, что ученики, которые были в группе с умеренно высоким уровнем мотивации к успеху, столкнувшись с реалиями педагогической работы (в сравнении с учебной), испытали трудности, напряжение и перешли в группу со средним и низким уровнем мотивации к успеху, дав прирост в этих группах. Это говорит о том, что школьники пошли на риски новой для них деятельности: педагогической. Стабильный показатель в группе со слишком высокой мотивацией к успеху говорит о том, что обучающиеся этой группы избежали рисков новой деятельности, скорее всего отказавшись от реальных проб. Преобладание среднего уровня мотивации к успеху, и даже его сдвиг в сторону уменьшения может говорить в пользу педагогической пробы как условия формирования мотивации к успеху.

Вывод: увеличение количества учеников психолого-педагогических классов со средним уровнем мотивации к успеху, уменьшение количества учеников в группе с умеренно высоким уровнем мотивации, а также увеличение количества учеников в группе с низким уровнем мотивации к успеху и отсутствие изменений в группе учеников со слишком высоким уровнем мотивации к успеху; а также небольшой сдвиг в сторону уменьшения при сохранении среднего уровня мотивации к успеху может говорить о том, что ученики, которые были в группе с умеренно высоким уровнем мотивации к успеху, столкнувшись с реалиями педагогической работы (в сравнении с учебной), испытали трудности и напряжение и перешли в группу со средним и низким уровнем мотивации к успеху, дав прирост в этих группах. Это говорит о том, что они пошли на риски новой деятельности. Стабильный показатель в группе со слишком высокой мотивацией к успеху говорит о том, что обучающиеся этой группы избежали рисков новой деятельности, скорее всего отказавшись от реальных проб. Преобладание среднего уровня мотивации к успеху, и даже его сдвиг в сторону уменьшения может говорить в пользу педагогической пробы как условия формирования мотивации к успеху.

Обобщая полученные результаты, можно предположить, что предположение подтвердилось. Педагогическая проба в проектах и программах развития школы может быть условием изменения (в сторону роста) готовности учеников психолого-педагогических классов к выбору педагогической профессии.

В работе были отмечены определённые ограничения и риски исследования. А именно, не удалось набрать контрольную группу, формирующий этап продолжался непродолжительное время, не была учтена специфика проектов и программ. Но, несмотря на это, мы можем предположить, что полученные результаты могут быть учтены при организации предпрофильной подготовки в школе.

Литература

1. Варданын, В.А. Сущность и структура готовности к профессиональному самоопределению подростков / В.А. Варданын, А.П. Русяев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 5. – С. 1–7. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN519.pdf> (дата обращения: 20.10.2025).
2. Пряхникова, Е.Ю. Профориентация / Е.Ю. Пряхникова, Н.С. Пряхников. – М.: Академия, 2013. – 496 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – 24 с.
4. Байбородова, Л.В. Модели допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся / Л.В. Байбородова, В.В. Белкина // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 6 (123). – С. 73–74.
5. Кузьмичёва, П.К. Апробация модели сопровождения обучающихся психолого-педагогических классов через вовлечение в краевые проекты (на примере проекта «МетаШкола» в Ужурском районе) / П.К. Кузьмичёва, И.А. Семенова // Красноярское образование: вектор развития: науч.-метод. журн. / Красноярский краевой институт повышения квалификации и проф. переподготовки работников образования. – Красноярск, 2023. – № 3 (8). – С. 62–68. – URL: <https://kipk.ru/images/docs/local/journal-Vektor-2023-3-8.pdf> (дата обращения: 20.10.2025).

**Pedagogical Internship in School
Development Projects and Programs
as a Condition for Changing the Readiness
of Students in Psycho-Pedagogical Classes
to Choose a Teaching Profession**

Metelkina T.N.

Senior Lecturer

*Krasnoyarsk Regional Institute
for the Development of Education*

Krasnoyarsk, Russian Federation

e-mail: metelkina@kipk.ru

Оценка потенциала школьных методических объединений в развитии профессиональных компетенций педагогов в условиях инновационно-насыщенной образовательной среды

Небренчин А.В.

аспирант

*Томский государственный университет (ФГАОУ ВО «Национальный
исследовательский Томский государственный университет»)*

г. Томск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0471-2411>

e-mail: alexnebr@mail.ru

Ключевые слова: школьное методическое объединение, инновационно-насыщенная образовательная среда, профессиональное развитие учителя, внутрикорпоративное обучение

Современная образовательная реальность характеризуется интенсивным насыщением инновациями, что формирует принципиально новую среду профессиональной деятельности педагога. Инновационно-насыщенная образовательная среда (ИНОС) создает многомерное пространство для развития всех участников образовательных отношений, выступая катализатором профессионального роста педагогов. Однако наблюдаемое противоречие между ресурсным обеспечением образовательной среды и уровнем его методического освоения педагогами актуализирует проблему пересмотра сложившихся практик внутрикорпоративного профессионального развития.

Сложившиеся практики внутрикорпоративного профессионального развития (далее – ВКПР) учителей, основанные на традиционных, зачастую циклических и фрагментарных моделях, демонстрируют свою неэффективность в условиях динамичных изменений [1, стр. 306]. Наблюдается системное противоречие между интенсивно растущим ресурсным обеспечением образовательной среды и фактическим уровнем его методического освоения педагогами. Создаваемая инфраструктура, которую в разрезе отдельной школы можно рассматривать как инновацию локального уровня [2, стр. 41], может использоваться фрагментарно, без должной системной интеграции в образовательный процесс. Это противоречие актуализирует проблему фундаментального пересмотра философии и инструментария внутрикорпоративного обучения педагогов, проектирования такой системы непрерывного профессионального развития, которая была бы органично встроена в ткань инновационно-насыщенной образовательной среды школы. Новая модель должна обеспечивать не эпизодическое повышение квалификации, а системное, осмысленное и инструментально обеспеченное профессиональное

становление учителя, способного не только адаптироваться к постоянным новациям, но и выступать их активным соавтором и субъектом образовательных изменений.

Под инновационно-насыщенной образовательной средой понимается *целостная социально-педагогическая система, интегрирующая целенаправленно внедренные новации, включение которых в повседневную педагогическую практику создает многомерное пространство для развития всех участников образовательных отношений*. Рассматривая ИНОС шире, чем совокупность условий, обеспечивающих определенные возможности, мы полагаем, что она выступает катализатором профессионального роста педагога, стимулируя развитие его профессиональной рефлексии, пересмотр используемых образовательных технологий, форм и методов работы, освоение новых профессиональных ролей.

Центральным звеном в трансляции потенциала ИНОС в практику профессионального роста педагогов выступают школьные методические объединения. Именно ШМО призваны обеспечить содержательное единство системы внутрикорпоративного профессионального развития, синхронизировав индивидуальный маршрут профессионального становления учителя с жизненным циклом образовательных инноваций.

Целью проведенного исследования выступило изучение того, как школьные методические объединения в условиях ИНОС выполняют функцию сопровождения профессионального обучения педагогов. Для достижения цели применялся **комплекс методов**, включающий количественные (анкетирование, статистическая обработка данных) и качественные (контент-анализ ответов на открытые вопросы) подходы.

В рамках исследования был разработан и апробирован специальный диагностический инструментарий для оценки эффективности деятельности ШМО в контексте профессионального развития учителя. Методика в форме анкеты основана на трехкомпонентной модели, включающей когнитивный, деятельностный и рефлексивный блоки. Когнитивный блок позволяет оценить усвоение педагогами новых знаний и методических подходов, деятельностный – практическое применение этих знаний в повседневной работе, а рефлексивный – наличие институтизированных практик критического осмысления профессионального опыта работы и обратной связи. Для количественной оценки рассчитывается интегральный индекс эффективности работы ШМО (ЭШМО) на основе взвешенного суммирования баллов по блокам, где деятельностному блоку присваивается наибольший вес.

Результаты апробации диагностического инструментария, полученные в ходе исследования на выборке 180 педагогов из 13 общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга, выявили структурную несбалансированность функционирования школьных методических объединений.

Результаты диагностики в разрезе трех структурных компонентов методики представлены в таблице 1. Когнитивный блок, продемонстрировал среднее значение 3,87 балла. Данный результат свидетельствует о том, что ШМО в основном реализуют информационно-просветительскую функцию, обеспечивая ознакомление педагогов с современными образовательными технологиями и нормативными требованиями.

Таблица 1

**Сводные показатели эффективности деятельности ШМО
по результатам анкетирования педагогов (№ = 180).**

Показатель	Среднее значение	Стандартное отклонение (σ)	Min	Max
Интегральный индекс (ЭРШМО)	3,71	0,48	2,15	4,58
Когнитивный блок (КБ)	3,87	0,61	1,88	4,64
Деятельностный блок (ДБ)	3,22	0,56	2,00	4,33
Рефлексивный блок (РБ)	4,18	0,44	2,63	5,05

Наиболее проблемной зоной в деятельности ШМО оказался деятельностный блок, Продемонстрировавший низкое среднее значение – 3,22 балла. Минимальные оценки получены по таким ключевым позициям как: практическое применение обсуждаемых методик в повседневной работе учителей и организация системы взаимопосещения уроков, что убедительно свидетельствует о наличии устойчивого «деятельностного разрыва» – системного противоречия между интенсивным теоретическим обсуждением инноваций в рамках ШМО и их реальным внедрением в повседневную педагогическую практику. Этот разрыв проявляется в том, что педагоги, демонстрируя высокий уровень информированности о современных образовательных технологиях, испытывают трудности в их инструментальном освоении и переносе в педагогическую деятельность. Фактически, ШМО выполняют преимущественно информационную функцию, не обеспечивая в полной мере условия для перехода от теоретического знания к практическому действию.

Рефлексивный блок анкеты, направленный на оценку практик осмысления педагогического опыта, показал наивысший результат среди всех компонентов – 4,18 балла. Это подтверждает то, что в ШМО успешно сложились различные формы коллективного анализа профессиональной деятельности: проводятся обсуждения проведенных уроков, функционирует система наставничества. Однако при внешней благополучной картине эффективность этих рефлексивных процессов

оказывается недостаточной. Об этом свидетельствует значительное отставание показателей деятельностного блока, оценивающего реальное применение учителями новых методик в повседневной работе.

Интегральный индекс эффективности работы ШМО составил 3,71 балла при значительной межорганизационной вариативности ($\sigma = 0,48$). Корреляционный анализ выявил сильную положительную связь интегрального показателя именно с деятельностным блоком ($r = 0,941$), что подтверждает центральный характер «деятельностного разрыва» как основного ограничения эффективности работы методических объединений.

Качественный анализ ответов педагогов на открытые вопросы позволил выявить глубинные причины выявленных дисбалансов. В метакатегории ответов «Центральный проблемный дефицит» была идентифицирована базовая категория «Разрыв между обсуждением и практикой», репрезентированная в высказываниях педагогов: «обсуждаем новое, но не внедряем», «все остается на уровне разговоров, до практики не доходит». Категория «Организационно-ресурсные ограничения» была выделена как ключевой фактор, усиливающий основной барьер – 37,2% респондентов отметили дефицит времени как основное препятствие для внедрения обсуждаемых методик. В рамках метакатегории «Вектор желаемых изменений» идентифицирована ключевая категория «Запрос на практико-ориентированные форматы работы ШМО» (39,4% ответов), выраженная в предложениях по организации «взаимного посещения уроков», «разбора конкретных кейсов из педагогической практики».

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что традиционная модель ШМО, ориентированная в первую очередь на трансляцию готового знания, исчерпала свой потенциал в условиях ИНОС. Обнаруженный структурный дисбаланс указывает на необходимость трансформации ШМО в сторону проектно-деятельностной парадигмы, обеспечивающей неразрывную связь теоретического анализа, практической апробации инноваций и коллективной рефлексии полученных результатов.

Литература

1. Суменко Л.В. Обеспечение профессионального роста учителей в условиях школьных методических объединений / Л.В. Суменко, И.А. Лапшова, З.А. Саидов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79–1. – С. 306–309. – EDN FTIISO.
2. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика = Педагогическая инноватика. Методология, теория, практика: науч. изд. / А.В. Хуторской; Рос. акад. образования, Ин-т содерж. и методов обучения. – Москва: УНЦ ДО, 2005 (Мини-тип. УНЦ ДО). – 221 с.

Assessment of the Potential of School Methodological Associations in Developing Teachers' Professional Competencies in an Innovation-Rich Educational Environment

Nebrenchin A.V.

PhD student

Tomsk State University (National Research Tomsk State University)

Tomsk, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0471-2411>

e-mail: alexnebr@mail.ru

Keywords: school methodological association, innovative educational environment, teacher training, school-based staff development

Эмоциональный интеллект как фактор развития ассертивного поведения студентов

Нигматулина М.Д.

студент

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)

г. Волгоград, Российская Федерация

e-mail: nigmatulinamariah@yandex.ru

Шубина А.С.

Доцент кафедры психологии образования и развития

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)

г. Волгоград, Российская Федерация

e-mail: shubina-as@yandex.ru

Ключевые слова: ассертивность, эмоциональный интеллект, ассертивное поведение

В современной образовательной среде особенно актуальна проблема ассертивного поведения студентов. Эффективное социальное взаимодействие во многом определяется уровнем эмоционального интеллекта. В связи с этим целостное изучение взаимосвязи между структурными компонентами эмоционального интеллекта и склонностью студентов к ассертивному поведению представляется важной научно-практической задачей, решение которой может лечь в основу программ психолого-педагогического сопровождения.

Актуальность данной научно-исследовательской работы обусловлена возрастающими требованиями к эмоциональной компетентности в современных образовательных и социальных условиях. Эмоциональный интеллект становится одним из ключевых факторов успешного общения, разрешения конфликтов и эффективного взаимодействия, как в личной, так и в профессиональной сферах. Согласно современным исследованиям, высокий уровень эмоционального интеллекта может способствовать более конструктивному и уверенному поведению, что особенно важно для студентов, находящихся на этапе формирования своей идентичности и профессионального поведения. Исследование взаимосвязи этих понятий позволит не только углубить понимание важности развития эмоционального интеллекта, но и предложить практические рекомендации для образовательных учреждений, которые стремятся подготовить студентов к успешной социальной адаптации и профессиональной жизни.

Целью данной работы является исследование взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и склонностью студентов к ассертивному

поведению. Оценка этих характеристик позволит выявить, как уровень эмоционального интеллекта влияет на способность студентов выражать свои мысли и чувства уверенно и конструктивно.

Задачи исследования:

1. Провести анализ феномена ассертивного поведения в научных исследованиях.
2. Изучить эмоциональный интеллект как фактор ассертивного поведения.
3. Создать программу эмпирического исследования: определить методы и критерии анализа результатов.
4. Проанализировать результаты эмпирического исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и склонности студентов к ассертивному поведению

Новизна работы заключается в комплексном анализе взаимосвязи эмоционального интеллекта и ассертивного поведения студентов, что отличает её от исследований, рассматривающих эти понятия отдельно.

Г. Альберти и М. Эммонс рассматривают ассертивность в психологической науке рассматривается как конструктивный стиль поведения, альтернативный пассивности и агрессии. Его сущность заключается в прямом, честном и ответственном выражении мыслей, чувств и потребностей при безусловном уважении прав окружающих. Как отмечают исследователи, ассертивное поведение базируется на нескольких ключевых компонентах: уверенности в себе, открытости, эмпатии и развитых коммуникативных навыках.

Структурный анализ ассертивности позволяет выделить ее многокомпонентную природу. Так, А.А. Леонтьев предлагает модель, включающую поведенческий (независимость, настойчивость), когнитивный (адекватный анализ ситуации), личностный (самооценка) и эмоционально-ценностный (уверенность, самоконтроль) компоненты. Дж.К. Смит считает, что практическое воплощение ассертивности проявляется в таких формах, как использование «Я-высказываний», умение отказывать, принимать критику, устанавливать границы и вести переговоры. Ассертивность является показателем зрелости, влияющим на адаптацию и качество отношений студентов.

Эмоциональный интеллект, концептуализированный в работах П. Сэловея и Дж. Майера и получивший широкое распространение благодаря Д. Гоулману, определяется как способность к оперированию эмоциональной информацией. Мы использовали модель Д.В. Люсина, которая подразделяет эмоциональный интеллект на межличностный (понимание и управление эмоциями других) и внутриличностный (понимание и управление собственными эмоциями). Модель акцентирует когнитивные аспекты эмоционального интеллекта, релевантные для изучения его связи с ассертивностью.

После теоретического анализа, мы провели эмпирическое исследование на базе четырех вузов г. Волгограда (ВГСПУ, ВолГУ, ВолгГМУ, ВолгГТУ). В исследовании принял участие 41 студент.

Приступая к исследованию, мы предположили, что существует положительная статистически значимая связь между уровнем эмоционального интеллекта и склонностью к ассертивному поведению у студентов.

Методики исследования:

- Опросник эмоционального интеллекта (ЭмИн) Д.В. Люсина. Методика направлена на диагностику способности к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями.
- Опросник ассертивности (А26) В.П. Шейнова. Методика диагностирует уровень ассертивности и выявляет склонность к одному из трех типов поведения: неуверенному, ассертивному или агрессивному.

Методы статистической обработки данных. Для проверки гипотезы о связи использовался непараметрический коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты диагностики по методике ЭмИн Д.В. Люсина показали неоднородное распределение уровней эмоционального интеллекта в выборке. Большая часть респондентов (26,8%) продемонстрировала средний уровень эмоционального интеллекта, что соответствует условной норме для данной социально-возрастной группы. Высокий и очень высокий уровень выявлен у 31,7% испытуемых, что отражает развитые навыки понимания и регуляции эмоций. Однако у 41,5% студентов выявлен низкий и очень низкий уровень эмоционального интеллекта, что указывает на дефицит эмоциональной компетентности и трудности в управлении эмоциями.

Диагностика по опроснику А26 В.П. Шейнова выявила выраженный дефицит ассертивных навыков у большинства студентов. Признак ассертивности был выявлен лишь у 30,5% испытуемых. Это означает, что только треть выборки способна уверенно и конструктивно отстаивать свои права и интересы. Не признак ассертивности (склонность к неуверенному или агрессивному поведению) показали 63,4% студентов. Более детальный анализ показал, что среди студентов, не проявляющих ассертивность, преобладает склонность к неуверенности (58,5% от общей выборки), в то время как склонность к агрессии наблюдается у 41,5% респондентов. Результаты показывают преобладание пассивности и агрессии среди студентов, что подтверждает необходимость развивающих программ ассертивности.

Для проверки основной гипотезы был проведен корреляционный анализ между показателями методик ЭмИн и А26. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Значения коэффициента корреляции Спирмена между показателями эмоционального интеллекта и ассертивности

Показатель эмоционального интеллекта	Показатель ассертивности	Коэффициент корреляции Спирмена (ρ)	Уровень значимости (p)
Межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ)	Ассертивность	0,732	p < 0,001
Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ)	Ассертивность	0,537	p < 0,001
Общий эмоциональный интеллект (ОЭИ)	Ассертивность	0,740	p < 0,001

Анализ данных выявил наличие статистически значимых положительных корреляционных связей между всеми основными шкалами эмоционального интеллекта и уровнем ассертивности. Связи являются сильными (для МЭИ и ОЭИ) и умеренными (для ВЭИ). Наиболее тесная связь наблюдается между общим эмоциональным интеллектом и ассертивностью ($\rho=0,740$; $p<0.001$). Студенты с более высоким уровнем эмоционального интеллекта демонстрируют большую склонность к ассертивности.

Отмечена сильная связь межличностного эмоционального интеллекта с ассертивностью. Это подтверждает, что эмпатия и учет чувств собеседника важны для уверенного взаимодействия. Связь с внутриличностным эмоциональным интеллектом подчеркивает значение самоконтроля для предотвращения импульсивных реакций.

Исследование подтвердило гипотезу о статистически значимой связи между уровнем эмоционального интеллекта и ассертивным поведением студентов. Студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта демонстрируют более выраженные ассертивные навыки.

Литература:

1. Альберти Р., Эммонс М. Самоутверждающее поведение. Распрямись. Выскажись. Возрази! – СПб.: Академический проект, 1998. – 190 с.
2. Леонтьев А.А. Ассертивность // Психология общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. – С. 35–37.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29–36.

4. Смит М. Дж. Тренинг уверенности в себе. – СПб.: Речь, 2001. – 244 с.
5. Шейнов В.П. Ассертивное поведение: преимущества и восприятие // Современная зарубежная психология. – 2014. – Т. 3, № 2. – С. 107–120.

Emotional Intelligence as a Factor in the Development of Assertive Behavior in Students

Nigmatulina M.D.

student

Volgograd State Socio-Pedagogical University (VGSPU)

Volgograd, Russian Federation

e-mail: nigmatulinamariah@yandex.ru,

Shubina A.C.

Associate Professor of the Department

of Psychology of Education and Development

Volgograd State Socio-Pedagogical University (VGSPU)

Volgograd, Russian Federation

e-mail: shubina-as@yandex.ru

Keywords: assertiveness, emotional intelligence, assertive behavior

Дидактическая резильентность в деятельности учителей школ с низкими образовательными результатами

Осокин И.В.

*кандидат педагогических наук, начальник отдела
мониторинговых исследований и оценочных процедур
Вологодский институт развития образования,
г. Вологда, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5730-3254>

e-mail: osokiniv@viro35.ru

Ключевые слова: дидактическая резильентность учителя, профессиональные компетенции, персонифицированное сопровождение

В последние годы одним из векторов образовательной политики является повышение качества образования в школах, обучающиеся которых традиционно показывают низкие результаты участия в массовых оценочных процедурах, – школах с низкими образовательными результатами (далее – ШНОР).

При этом многими учеными общеобразовательные организации, которые смогли изменить ситуацию и выйти из статуса ШНОР, несмотря на наличие факторов, которые предопределили его, называются резильентными.

Таким образом, возникает потребность в формировании у учителей ШНОР таких качеств личности (компетенций), которые способствуют помочь обучающимся этих общеобразовательных организаций повысить свои образовательные достижения. В данном случае речь идет о резильентности не школ или детей, популярной в научной литературе, а именно педагогов, мало изученной в настоящее время.

Целью данного исследования является обоснование эффективности персонифицированного сопровождения формирования дидактической резильентности учителей школ с низкими образовательными результатами.

В.Л. Виноградов и О.В. Шатунова под педагогической резильентностью понимают знания, умения и личностные качества педагога, позволяющие противостоять кризисам, связанным с профессиональной деятельностью и выходить из них, критически осмысливая создавшуюся ситуацию и конструктивно проектируя пути ее преодоления [2].

Своеобразным сочетанием двух подходов является идея Е.А. Бароненко, которая выделяет когнитивный, практико-деятельностный и личностно-рефлексивный компоненты педагогической резильентности учителя [1].

Данный подход логично сочетается с мнением А.А. Муравьевой и О.Н. Олейниковой, которые рассматривают резильентность учителя как метакомпетенцию, в состав которой входят умение справляться с негативными факторами; умение управлять эмоциями; понимание собственных сильных сторон и достоинств; опора на эмоциональную вовлеченность; находчивость; ощущение собственного потенциала; способность взаимодействовать с другими; умение решать проблемы [3; 4].

Отличием от выше обозначенных позиций является то, что резильентность учителя ШНОР направлена не на самого учителя и его саморазвитие, а на обучающегося с целью повышения его академических достижений, в связи с чем сам термин дополняется определением «дидактическая». При этом важными слагаемыми данного конструкта является установка педагога на получение заданного результата, а также владение на высоком уровне совокупностью компетенций, которые он использует в своей профессиональной деятельности.

В данном исследовании совокупность профессиональных и личностных качеств учителя, включающих педагогическую направленность на получение результата, и необходимые профессиональные компетенции (предметную, методическую, психолого-педагогическую, коммуникативную, цифровую и «гибкие» навыки), решающих задачу улучшения образовательных результатов обучающихся ШНОР в характерных для данной образовательной системы особенностях функционирования, называется дидактической резильентностью учителя ШНОР.

Участниками исследования выступили все 482 учителя начальных классов, русского языка и математики из всех 55 ШНОР Вологодской области.

На констатирующем этапе осуществлялось выявление профессиональных дефицитов развития педагогических компетенций, составляющих дидактическую резильентность учителей ШНОР.

Методика проверяла сформированность вышеперечисленных компетенций по 51 индикатору. Учителя при ответах на вопросы оценивали выраженность данных конструктов, характеризующих те или иные стороны их профессиональной деятельности, от 0 до 3 баллов, где 3 балла – умение ярко выражено и проявляется в деятельности практически всегда и стабильно; 2 балла – умение выражено и проявляется в деятельности достаточно часто и полно; 1 балл – умение как таковое не выражено и проявляется в деятельности редко и не полно; 0 баллов – умение не проявляется, отсутствует.

По данным входной диагностики менее других у учителей ШНОР Вологодской области развита цифровая (79,6%) компетенция, далее идет психолого-педагогическая (83,1%), методическая (84,4%), предметная (85,3%), коммуникативная (88,5%) компетенции и «гибкие» навыки (88,6%).

В рамках мероприятий, направленных на развитие каждой из указанных профессиональных компетенций учителям ШНОР предлагалось освоение соответствующих дополнительных профессиональных программ (далее – ДПП). В рамках ДПП помимо традиционных особое внимание уделялось практикоориентированным технологиям – тренинги, деловые игры, имитационное моделирование профессиональной деятельности, контекстное обучение и проч. Содержание таких занятий отражало специфику деятельности учителей ШНОР: анализ причин академических неудач у учащихся различных типологических групп; освоение современных «смешанных» методов и форм обучения; использование в учебном процессе открытых электронных образовательных ресурсов; установление контактов с коллегами, социальными партнерами, родителями и обучающимися; использование психологических приемов самоорганизации при неблагоприятных условиях работы (волевая саморегуляция, тайм-менеджмент; разрешение конфликтных ситуаций между обучающимися, обучающимися и учителями, обучающимися и родителями и т.п.).

Как показали результаты итоговой диагностики, в целом освоение ИОМ повысило навыки учителей ШНОР по всем профессиональным компетенциям (рис. 1).

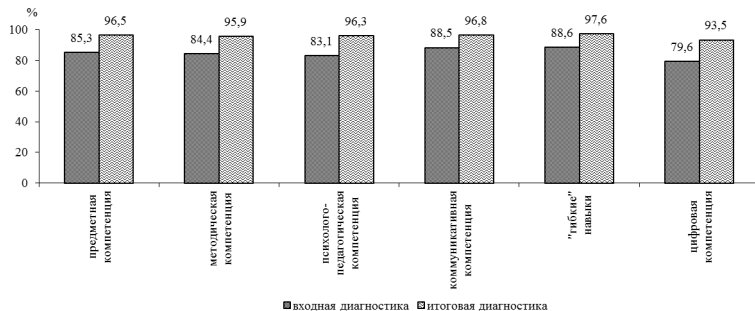


Рис. 1. Результаты входной и итоговой диагностики учителей ШНОР

Дополнительным объективным методом определения эффективности персонифицированного сопровождения результативной деятельности педагогов ШНОР является анализ результатов этой деятельности. В рамках данного метода анализировалась динамика образовательных достижений обучающихся на основе результатов массовых оценочных процедур как показатель качества преподавания учителей изучаемых школ.

Экспериментальная выборка – обучающиеся ШНОР, контрольная – обучающиеся остальных школ (далее – неШНОР), т.е., те учителя

которых не повышали свою квалификацию в рамках персонифицированного сопровождения. Всего проведен статистический анализ 201684 человеко-работ: 40228 человеко-работ в экспериментальной группе, 161456 человеко-работ – в контрольной группе.

Как показал анализ результатов ВПР в 4-х классах по русскому языку, в 2025 году в целом по Вологодской области отношение среднего первичного балла к максимальному снизилось по сравнению с 2023 годом (динамика составила 98,5%). Однако в 27 (51,9%) из 52 ШНОР темп изменения показателя оказался выше регионального (таблица 1). Аналогичная ситуация наблюдается по большинству проанализированных результатов.

Таблица 1

Отношение среднего первичного балла ВПР к максимальному обучающихся ШНОР и неШНОР в 2023 и 2025 годах

Категория школ	4 класс			5 класс			6 класс			9 класс		
	отношение, %		динамика, %	отношение, %		динамика, %	отношение, %		динамика, %	отношение, %		динамика, %
	2023	2025		2023	2025		2023	2025		2023	2025	
русский язык												
ШНОР	66,7	66,0	99,0	51,9	57,3	110,4	56,4	62,5	110,8	74,0	68,7	92,8
неШНОР	69,2	68,1	98,4	60,9	60,0	98,5	62,8	66,6	106,1	77,7	73,9	95,1
Вологодская область	68,7	67,7	98,5	59,0	59,4	100,7	61,5	65,7	106,8	76,9	72,8	94,6
кол-во / % ШНОР с динамикой выше, чем по области	-	-	27 / 51,9%	-	-	35 / 63,6%	-	-	36 / 65,5%	-	-	22 / 40,0%
математика												
ШНОР	61,4	63,2	102,9	52,4	49,0	93,5	40,6	38,3	94,3	42,1	49,1	116,6
неШНОР	66,0	65,9	99,8	60,1	54,1	90,0	49,0	43,5	88,8	48,6	54,6	112,3
Вологодская область	65,1	65,4	100,5	58,5	53,1	90,8	47,3	42,5	89,9	47,3	53,5	113,2
кол-во / % ШНОР с динамикой выше, чем по области	-	-	30 / 55,6%	-	-	29 / 52,7%	-	-	34 / 61,8%	-	-	32 / 58,2%

Таким образом, персонифицированный подход является эффективным с точки зрения развития дидактической резильентности учителей ШНОР, поскольку основывается на анализе факторов, оказывающих влияние на развитие способности педагогов обеспечивать образовательные достижения обучающихся, исходного уровня

сформированности профессиональных компетенций. В рамках исследования показали свою эффективность приемы организации образовательного процесса в форме деловых игр (управленческих, ролевых, проблемно-ориентированных), тренингов, решения кейсов, моделирующих ситуаций в реальной профессиональной деятельности слушателя с опорой на контекст, характерный для ШНОР.

Литература

1. Бароненко, Е.А. Формирование педагогической резильентности будущих учителей в современных условиях / Е.А. Бароненко, Е.Б. Быстрой, Ю.А. Райсвих, Т.В. Штыкова, Л.А. Белова // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 3 (51). – С. 140–154.
2. Виноградов, В.Л. Феномен образовательной резильентности / В.Л. Виноградов, О.В. Шатунова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 10–1. – С. 28–31.
3. Закирова, О.В. Резильентность как ведущая тенденция в системе профессиональной подготовки будущих учителей / О.В. Закирова, Е.Л. Пупышева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73–2. – С. 71–74.
4. Муравьева, А.А. Недооцененная компетентность или педагогические аспекты формирования резильентности / А.А. Муравьева, О.И. Олейникова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 16–20.

Didactic Resilience in the Work of Teachers in Schools with Low Educational Outcomes

Osokin I.V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department
of Monitoring Research and Evaluation Procedures
Vologda Institute of Education Development
Vologda, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5730-3254>

e-mail: osokiniv@viro35.ru

Keywords: teacher's didactic resilience, professional competencies, personalized support

Педагогический дизайн деловых игр в профессиональном образовании студентов вузов (на примере направления подготовки «Организация работы с молодежью»)

Пекшиева В.В.

студент

Национальный исследовательский

Томский государственный университет (НИ ТГУ)

г. Томск, Российская Федерация

e-mail: vvpeksheva@mail.ru

Современный рынок труда, характеризующийся высокой динамичностью и растущей конкуренцией, предъявляет к выпускникам вузов принципиально новые требования. Приоритетом становятся не столько оценки в дипломе, сколько практические компетенции: способность к быстрой адаптации, решению нестандартных задач и эффективной работе в команде.

Данные требования особенно актуальны в контексте современного BANI-мира (Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible), где профессиональная среда отличается хрупкостью, тревожностью, нелинейностью и непостижимостью. В этих условиях традиционные методы обучения оказываются недостаточно эффективными для обеспечения успешной профессиональной интеграции выпускников. В связи с этим возникает необходимость в поиске и внедрении инновационных педагогических технологий, одной из которых является деловая игра, чей продуманный педагогический дизайн позволяет моделировать реальные профессиональные вызовы и целенаправленно формировать необходимые компетенции.

Новизна исследования заключается в разработке комплексной модели педагогического дизайна деловых игр, интегрирующей подготовку, профессиональное становление и постдипломное сопровождение выпускников, где студенты разных курсов одновременно выступают как объекты и субъекты образовательного процесса, что обеспечивает непрерывность профессионального развития от первого курса до трудоустройства. На примере конкретной проведенной деловой игры «Я специалист по работе с молодежью» доказана эффективность технологии для формирования профессиональной идентичности и адаптационного потенциала выпускников.

Методология исследования основана на:

- Принципах контекстного обучения через моделирование профессиональных ситуаций;
- Анализе рефлексивных документов (входных и выходных эссе участников).

Деловая игра – это комплексный методический прием обучения, при котором учащиеся в первую очередь рассматривают процесс принятия решения [5].

Таким образом, деловая игра – интерактивная образовательная технология, направленная на формирование и закрепление профессионально значимых качеств обучающихся через решение игровых заданий, имитирующих реальную производственную ситуацию.

Главная цель деловой игры – активация умственной деятельности студентов, повышение их самостоятельности и уверенности в собственных силах, привнесение элемента творчества в образовательный процесс. В ходе игры укрепляется логика рассуждений, развивается способность искать ответы на вопросы, улучшаются навыки деловой и публичной речи [2].

Понятие «педагогический дизайн» является заимствованным из англоязычной литературы и является переводом понятия «instructional design».

Слово «instructional» означает «образовательный», а «design» – «дизайн». В свою очередь, слово «дизайн» имеет многообразие трактовок: 1) рисунок (эскиз, чертеж) модель; 2) план, замысел, стратегия; 3) творческий проект, композиция; 4) внешний вид, исполнение; 5) произведение искусства; 6) проектирование внешнего (эстетического) облика предмета или среды [1].

Таким образом, совокупность сочетания двух слов, из которых состоит понятие «педагогический дизайн», дает многообразие трактовок:

- Систематическое (приведенное в систему) использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (учении и обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов [3];
- Системный подход к построению учебного процесса, в основе которого лежит содержание курса, стиля и последовательности изложения материала, а также способы его представления [4].

Применение педагогического дизайна профориентационных деловых игр является важным компонентом современной образовательной системы вузов. Этот метод способствует формированию компетенций, необходимых выпускникам на рынке труда, повышает мотивацию студентов и улучшает качество подготовки специалистов.

Педагогический дизайн деловой игры в рамках направления «Организация работы с молодежью» (ОРМ) в ТГУ представляет собой многоуровневую систему, интегрированную в учебный процесс с первого курса. Деловые игры проводятся в ТГУ на факультете психологии с 2008 года и их целью выступает не просто передача знаний о будущей профессии, а моделирование реальных условий и задач, с которыми выпускник столкнется на рынке труда. Содержанием игр становится

сценарий, в котором раскрываются актуальные для профессии организатор работы с молодежью условия и задачи.

С первого курса студенты ОРМ в процессе создания своей индивидуальной профессионально-образовательной траектории (ИПОТ) знакомятся с компетенциями будущей профессии, определяют сильные и слабые профессиональные роли и целенаправленно «прокачивают» точки роста. Деловые игры становятся отправной точкой для включения студентов в свою профессиональную деятельность: старшекурсники выступают в роли разработчиков и ведущих игр, что развивает у них навыки проектирования и организации мероприятий для молодежи, а первокурсники являются активными участниками, погружаясь в смоделированные профессиональные ситуации, позволяющие им развить полный спектр необходимых компетенций.

Темы игр напрямую связаны с будущей профессией: «компетенции специалиста», «потенциальные места работы», «работа с индивидуальной образовательной траекторией». Например, деловая игра, проведенная в прошлом году у первокурсников «Я специалист по работе с молодежью» была нацелена на ориентацию студентов в пространстве трудоустройства. Ее задачи включали прохождение собеседования с работодателем и работу в проектной команде конкретной организации.

Первокурсники посещали 4 станции, каждая из которых представляла собой определенный тип потенциального работодателя: НКО, государственное ведомство, частная компания и муниципальное учреждение. Участникам было необходимо заполнить резюме, аргументировав свои self-, soft- и hard-компетенции, и успешно пройти собеседование.

Таким образом, педагогический дизайн предполагает «примерку» на себя различных профессиональных ролей, необходимых для трудоустройства и понимания своей будущей карьеры.

Первокурсники выступают в роли участников, получая первый опыт осознанного профессионального самоопределения, рефлексии своих сильных и слабых сторон.

Важнейшим элементом дизайна является встроенная система оценки эффективности. Анализ входных и выходных рефлексивных эссе позволяет отследить динамику в понимании студентами профессии и своих карьерных перспектив. Результаты игры «Я специалист по работе с молодежью» показали, что 82% первокурсников отметили ее эффективность для определения возможных мест трудоустройства и сфер профессиональных проб. И 90% участников подтвердили, что развили свои рефлексивные навыки – способность анализировать профессиональные ситуации и прогнозировать действия.

Таким образом, деловые игры в рамках направления «Организация работы с молодежью» представляют собой не просто интерактивную

форму занятия, а стратегический инструмент, интегрирующий этапы подготовки, профессионального становления

Разработанная модель деловых игр доказала свою эффективность для формирования конкурентоспособных выпускников, способных к осознанному построению профессиональной траектории в условиях неопределенности современного рынка труда. Так, например, выпускники 2025 года все трудоустроились в профильные организации: Управление молодежной политики администрации города Томска; Департамент по молодежной политике ТО; Департамент образования Томской области, Молодежный центр СПО.

Деловые игры в рамках направления «Организация работы с молодежью» представляет собой не эпизодический метод обучения, а стратегический элемент непрерывной подготовки специалиста. Он обеспечивает синтез теоретической подготовки и практического опыта, целенаправленно развивая те саморегулятивные и профессиональные компетенции, которые являются ключевыми для успешной карьеры и личной реализации в условиях нестабильности.

Интеграция подобных игровых практик в образовательные стандарты позволяет говорить о деловой игре как о действенном механизме, который позволяет готовить студента к профессиональным вызовам уже с первого курса и продолжает оказывать позитивное влияние на его траекторию после выпуска, что является сутью эффективного профессионального и постдипломного сопровождения.

Литература

1. Кречетников К.Г. Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2005/Troitsk/> 2/2–0—9.htm (Дата обращения: 06.10.25)
2. Ооржак, А.Т. Тьюторство в системе образования: история и новые подходы / А.Т. Ооржак. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 1 (500). – С. 138–140. – URL: <https://moluch.ru/archive/500/109810/> (дата обращения: 06.10.2025).
3. Толковый словарь Ожегова С.И. – Режим доступа: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=29869> (дата обращения: 06.10.2025)
4. Уваров А.Ю. Создание учебных материалов с Учетом принципов эффективного учения. – Режим доступа: <http://www.cener.tio.ru> (Дата обращения: 06.10.25)
5. Чегулова А.А., Лехова М.А., Некрасова И.В., Абросимова М.А., Бердникова К.Э. Роль тьюторства в современной образовательной деятельности // Гуманитарные научные исследования. 2022. № 8 Режим доступа: <https://human.snauka.ru/2022/08/52013> (дата обращения: 06.10.2025).

Разработка модели сопровождения выпускников бакалавриата по направлению подготовки «Организация работы с молодежью»

Пичуев В.С.

студент

Томский государственный университет (ФГАОУ ВО НИ ТГУ)

г. Томск, Российская Федерация

e-mail: pichuevixi500@mail.ru

Сырямкина Е.Г.

кандидат философских наук, доцент

Томский государственный университет (ФГАОУ ВО НИ ТГУ)

г. Томск, Российская Федерация

e-mail: syryamkinaeg@mail.ru

Ключевые слова: организация работы с молодежью, выпускники, карьерные траектории, модель, профессиональная адаптация, рынок труда

Введение

Эффективность подготовки кадров для сферы государственной молодежной политики определяется не только качеством образовательного процесса, но и успешностью интеграции выпускников в профессиональную деятельность. Направление подготовки «Организация работы с молодежью» призвано готовить специалистов, способных решать комплексные задачи в динамично изменяющихся условиях. Однако, как показывают исследования, между компетенциями, сформированными в вузе, и реальными требованиями работодателей существует объективный разрыв. Проблема усугубляется такими факторами, как «размытость» профессиональных границ, невысокий уровень стартовых заработных плат и недостаточно четкие карьерные лифты в отрасли, что отмечают сами студенты в ходе проведенного анкетирования. В связи с этим, создание целостной системы сопровождения выпускников становится неотъемлемым элементом обеспечения качества высшего образования и выполнения социальных обязательств вуза перед выпускниками.

Целью настоящего исследования является разработка модели сопровождения выпускников специалитета «Организация работы с молодежью». Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Выявить ключевые карьерные ориентации, потребности и трудности студентов и выпускников направления подготовки.
2. Проанализировать существующие дефициты в области карьерного планирования и адаптации к рынку труда.

3. Разработать и описать структурно-функциональную модель сопровождения выпускников.

Методология и методы исследования

Эмпирическую базу исследования составили результаты анкетного опроса, проведенного в мае 2025 года. Выборка включила 70 студентов бакалавриата 1–4 курсов направления подготовки «Организация работы с молодежью» НИ ТГУ и ТУСУР. Использовалась целенаправленная выборка, репрезентативная для данной учебной группы. Инструментом исследования выступила авторская анкета, состоящая из 5 блоков (профиль респондента, карьерные ориентации, технологии моделирования карьеры, карьерные стратегии, идеальные решения) и включающая 16 вопросов (закрытые, открытые, шкальные). Обработка данных проводилась с помощью методов количественного (подсчет частот, построение диаграмм) и качественного (контент-анализ ответов на открытые вопросы) анализа.

Результаты и обсуждение

1. Ключевые результаты анкетного опроса

Анализ данных позволил выявить следующие тенденции, значимые для построения системы сопровождения выпускников:

- **Карьерные ценности:** Доминирующими ценностями являются высокий доход (82,9%) и самореализация (70%). При этом 71,4% респондентов уже имеют опыт работы или практики в молодежной сфере, что свидетельствует о высокой мотивации к ранней профессиональной интеграции.
- **Трудности:** Основными препятствиями в построении карьеры студенты назвали нехватку информации о рынке труда (30%) и непонимание своих профессиональных целей (30%). Качественный анализ выявил такие проблемы, как «размытость профессии», неясность карьерных перспектив и низкие стартовые зарплаты.
- **Запрос к вузу:** В ходе контент-анализа сформулирован четкий запрос на усиление роли вуза как связующего звена с работодателями. Студенты ожидают организации практик, стажировок, приглашения работодателей для лекций, а также предоставления актуальной аналитики о рынке труда и карьерных траекториях выпускников.

2. Модель сопровождения выпускников

На основании выявленных потребностей и проблем разработана комплексная модель сопровождения. Модель является логическим продолжением внутривузовской системы формирования карьерных траекторий и включает четыре взаимосвязанных модуля:

- **Диагностико-мониторинговый модуль**
 - Цель: Отслеживание профессионального пути выпускников и выявление их актуальных потребностей.
 - Инструменты: Проведение ежегодных мониторингов карьеры выпускников (трудоустройство, должность, уровень дохода, удовлетворенность); поддержка базы данных выпускников; проведение опросов для выявления запроса на программы ДПО.
- **Образовательно-развивающий модуль.**
 - Цель: Ликвидация дефицита компетенций и обеспечение непрерывного профессионального роста.
 - Инструменты: Разработка и реализация программ дополнительного профессионального образования (ДПО) и коротких курсов по востребованным направлениям (например, «Педагогика»); организация тематических мастер-классов и вебинаров с привлечением практикующих экспертов.
- **Консультационно-карьерный модуль**
 - Цель: Оказание персональной поддержки в карьерном развитии и трудоустройстве.
 - Инструменты: Организация консультаций с карьерными тьюторами и менторами из числа успешных выпускников и партнеров-работодателей; проведение тренингов по самопрезентации и составлению резюме; содействие в трудоустройстве через базу вакансий от партнеров.
- **Коммуникационно-сетевой модуль**
 - Цель: Формирование профессионального сообщества и поддержание связей «вуз-выпускник-работодатель».
 - Инструменты: Создание и администрирование профессионального сообщества выпускников на цифровой платформе; организация нетворкинг-мероприятий, круглых столов и конференций; реализация программы менторства, где опытные выпускники курируют начинающих.

Обсуждение результатов предлагаемой модели подтверждает ее адекватность выявленным проблемам. Модульная структура ОПОП позволяет гибко реагировать на запросы выпускников и динамику рынка труда. Интеграция модели в существующую практику вуза, в частности, карьерных позиций в структуру индивидуальной образовательно-профессиональной траектории (ИОТ), позволит создать сквозную систему поддержки на всех этапах профессионального становления – от поступления в вуз до построения успешной карьеры.

Заключение

В рамках исследования подтверждена актуальность разработки целенаправленной системы сопровождения выпускников бакалавриата

«Организация работы с молодежью». Предложенная модель, основанная на данных эмпирического исследования, носит практико-ориентированный характер и направлена на решение ключевых проблем, с которыми сталкиваются молодые специалисты: недостаток информации, неопределенность карьерных перспектив и необходимость в непрерывном развитии компетенций. Перспективой дальнейшей работы является апробация данной модели на базе Национального исследовательского Томского государственного университета, разработка дорожной карты ее внедрения и оценка эффективности по таким критериям, как процент трудоустройства по специальности, уровень заработной платы выпускников и их удовлетворенность карьерным ростом.

Литература

1. Золотов, Р.А. Конкурентоспособность выпускников в условиях рынка труда / Р.А. Золотов, Д.А. Шаталова-Давыдова // Молодой ученый. – 2018. – № 37 (223). – С. 129–131.
2. Сидельников Ю.А. Сложности процесса формирования карьерных траекторий выпускников вузов / Ю.А. Сидельников // Молодой ученый. – 2020. – № 25 (315). – С. 348–350.
3. Харланова Е.М., Платонов А.И. Концептуализация подготовки организаторов работы с молодежью // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 1 (161). – С. 210–227.
4. Эффективные инструменты моделирования карьеры молодых специалистов // Национальная система квалификации России. – 2023. – С. 86–91.
5. Основная образовательная программа по направлению подготовки 39.03.03 Организация работы с молодежью, профиль подготовки Социально-гуманитарные технологии сопровождения молодежных инициатив, квалификация бакалавр: утв. ректором НИ ТГУ Э.В. Галажинским от 15 июня 2022 г.

Благодарности. Автор выражает благодарность научному руководителю Сырымкиной Е.Г. за консультативную поддержку, а также студентам НИ ТГУ и ТУСУР, принявшим участие в анкетном опросе.

Формирование психологической устойчивости к стрессу как ключевое профессионально важное качество военнослужащего сил специального назначения Росгвардии

Рубцов А.С.

адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения)

ФГКВООУ ВО «НВИ», г. Новосибирск

e-mail: rubcov_artem1993@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования психологической устойчивости к стрессу у военнослужащих сил специального назначения Росгвардии как системообразующего профессионально важного качества. Анализируются особенности служебно-боевой деятельности разведывательных подразделений, порождающие экстремальные стресс-факторы. Определяется структура психологической устойчивости, включающая когнитивный, эмоционально-волевой и операциональный компоненты. Предлагается комплексная модель ее формирования, интегрирующая этапы профессионального отбора, обучения и психологического сопровождения, и раскрываются конкретные психолого-педагогические технологии для каждого этапа.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, стресс, профессионально важные качества, силы специального назначения, Росгвардия, разведывательные подразделения, экстремальная деятельность, психологическая подготовка

Введение

Деятельность военнослужащих разведывательных подразделений сил специального назначения Росгвардии протекает в условиях высокой неопределенности, физических перегрузок и непосредственной опасности для жизни, что предъявляет исключительные требования к их психике. В этих условиях психологическая устойчивость к стрессу выступает не просто желательным свойством личности, а ключевым профессионально важным качеством (ПВК), от которого напрямую зависит успешность выполнения боевой задачи и сохранение жизни личного состава [1].

Актуальность исследования обусловлена возрастанием интенсивности и сложности задач, решаемых подразделениями специального назначения, а также необходимостью разработки научно обоснованных методов отбора и подготовки, обеспечивающих высокий уровень психической надежности военнослужащих.

Цель статьи – теоретически обосновать и раскрыть структуру, содержание и пути целенаправленного формирования психологической

устойчивости к стрессу у военнослужащих сил специального назначения Росгвардии.

Основная часть

1. Специфика стресс-факторов в деятельности разведывательных подразделений

Деятельность военнослужащего-разведчика характеризуется комплексом специфических стресс-факторов, которые можно классифицировать следующим образом:

- Физиологические: длительное лишение сна, предельные физические нагрузки, нерегулярное питание.
- Психологические: высокая ответственность за принимаемые решения, постоянная угроза жизни, необходимость действий в условиях дефицита времени и информации, нервно-психическое напряжение при скрытном перемещении и наблюдении.
- Социально-психологические: нахождение в изолированной малой группе в условиях автономности, необходимость безусловного доверия к другим членам группы [2].

Воздействие этих факторов приводит к развитию состояния психофизиологической дезадаптации, проявляющейся в снижении когнитивных функций (внимания, памяти, скорости мышления), эмоциональной лабильности и падении мотивации. Именно поэтому психологическая устойчивость является системообразующим ПВК, обеспечивающим эффективность деятельности в целом.

2. Структура психологической устойчивости к стрессу

Психологическую устойчивость мы рассматриваем как интегративное динамическое свойство личности, обеспечивающее резистентность к воздействию стресс-факторов и сохранение способности к адекватным действиям в экстремальных условиях. Ее структура включает:

- I. Когнитивный компонент: способность к быстрому анализу обстановки, принятию решений в условиях неопределенности, антиципации (предвосхищению) развития событий, оперативному мышлению.
- II. Эмоционально-волевой компонент: способность к саморегуляции эмоциональных состояний (тревоги, страха), управлению вегетативными реакциями, высокий уровень самоконтроля и целеустремленности.
- III. Операциональный (поведенческий) компонент: способность реализовывать полученные навыки и умения в условиях сильного психологического давления, сохраняя точность и координацию движений [3].
- IV. Модель формирования психологической устойчивости к стрессу

Формирование данного качества является целенаправленным, непрерывным процессом, интегрированным во все этапы профессионального становления военнослужащего. Мы предлагаем трехэтапную модель:

Этап 1. Профессиональный психологический отбор.

На данном этапе осуществляется диагностика врожденных и сформированных свойств нервной системы и личности, являющихся базой для устойчивости. Используются методы оценки стрессоустойчивости (например, в сочетании с физическими нагрузками), тестирование интеллекта и внимания, методики диагностики личностной тревожности и акцентуаций характера [4].. Цель – отбор кандидатов с выраженной психофизиологической предрасположенностью.

Этап 2. Специализированная профессиональная подготовка.

Это основной формирующий этап, в рамках которого применяется комплекс психолого-педагогических технологий:

- Когнитивно-поведенческие тренинги: обучение техникам рационализации, рефрейминга (изменения восприятия стрессовой ситуации), управления вниманием.
- Метод биологической обратной связи (БОС-тренинг): обучение осознанному контролю над физиологическими реакциями (частота сердечных сокращений, дыхание) в состоянии стресса [5].
- Регулярные занятия в условиях, максимально приближенных к реальным (тренировки на полигонах, тактические учения): данный подход позволяет сформировать «привыкание» к стрессовым факторам и отработать навыки до уровня автоматизма, что снижает психологическую нагрузку в реальной операции [6].
- Социально-психологический тренинг: развитие групповой сплоченности, доверия и взаимопонимания, что является мощным ресурсом для преодоления стресса.

Этап 3. Психологическое сопровождение в процессе служебной деятельности.

Включает в себя периодический мониторинг психического состояния, проведение восстановительных мероприятий после выполнения сложных задач (психологическая разгрузка, дебрифинг), а также организацию курсов повышения психологической квалификации.

Заключение

Таким образом, формирование психологической устойчивости к стрессу у военнослужащих сил специального назначения Росгвардии представляет собой комплексную, многоуровневую задачу. Ее успешное решение возможно лишь при системном подходе, интегрирующем научно обоснованный отбор, целенаправленную многокомпонентную подготовку с использованием современных психотехнологий

и непрерывное психологическое сопровождение. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку и апробацию конкретных тренажерных комплексов виртуальной реальности для моделирования специфических стрессовых сценариев, что позволит вывести процесс формирования данного ключевого ПВК на качественно новый уровень.

Литература

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
2. Журилов Н.Н. Психология специальной подготовки сотрудников силовых структур. – СПб.: Питер, 2012. – 320 с.
3. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – СПб.: Сентябрь, 2001. – 260 с.
4. Методы психологической диагностики и отбора в силовые структуры: монография / под ред. А.В. Козлова. – М.: Академия управления МВД России, 2018. – 215 с.
5. Самойлов В.Д., Щеголев А.В. Применение технологии биологической обратной связи в подготовке военных специалистов экстремального профиля // Вестник психофизиологии. – 2019. – № 4. – С. 45–52.
6. Сысоев В.В. Экстремальная подготовка военнослужащих подразделений специального назначения: теория и практика. – М.: ВУ, 2015. – 180 с.

Formation of Psychological Resistance to Stress as a Key Professionally Important Quality of a Special Forces Serviceman of the Russian Guard

Artem S.R.

Adjunct of adjunct faculty (full-time and part-time education)

FGKVOU VO "NVI", Novosibirsk

e-mail: rubcov_artem1993@mail.ru

Abstract. This article examines the development of psychological resilience to stress in special forces personnel of the Russian National Guard as a systemically important professional quality. The characteristics of the combat activities of reconnaissance units that generate extreme stress factors are analyzed. The structure of psychological resilience, including cognitive, emotional-volitional, and operational components, is determined. A comprehensive model for its development is proposed, integrating the stages of professional selection, training, and psychological support, and specific psychological and pedagogical technologies for each stage are identified.

Keywords: psychological resilience, stress, professionally important qualities, special forces, Russian National Guard, reconnaissance units, extreme activities, psychological preparation

Introduction

The activities of reconnaissance units of the Russian National Guard special forces take place in conditions of high uncertainty, physical strain, and immediate danger to life, which places exceptional demands on their mental health. Under these conditions, psychological resistance to stress is not just a desirable personality trait, but a key professionally important quality (KPI), on which the success of completing a combat mission and preserving the lives of personnel directly depends [1].

The relevance of this study is driven by the increasing intensity and complexity of missions performed by special forces units, as well as the need to develop scientifically sound selection and training methods that ensure a high level of psychological resilience among military personnel.

The purpose of this article is to theoretically substantiate and elucidate the structure, content, and methods for purposefully developing psychological resilience to stress in special forces personnel of the Russian National Guard.

Main Part

1. Specific Stress Factors in the Activities of Reconnaissance Units

The activities of military reconnaissance personnel are characterized by a range of specific stress factors, which can be classified as follows:

- Physiological: prolonged sleep deprivation, extreme physical exertion, irregular meals.
- Psychological: high responsibility for decisions, constant threat to life, the need to act under time and information constraints, and mental stress during covert movement and surveillance. Social and psychological factors: being in an isolated small group under conditions of autonomy, the need for unconditional trust in other group members [2].

The impact of these factors leads to the development of a state of psychophysiological maladaptation, manifested in a decline in cognitive functions (attention, memory, speed of thought), emotional lability, and a decline in motivation. This is why psychological resilience is a system-forming psychological component that ensures overall performance effectiveness.

2. The Structure of Psychological Resilience to Stress

We view psychological resilience as an integrative, dynamic personality trait that ensures resistance to the impact of stress factors and maintains the ability to act appropriately in extreme conditions. Its structure includes:

- I. Cognitive component: the ability to quickly analyze the situation, make decisions under uncertainty, anticipate future events, and think quickly.
2. Emotional-volitional component: the ability to self-regulate emotional states (anxiety, fear), manage autonomic reactions, and possess a high level of self-control and determination.
- II. Operational (behavioral) component: the ability to implement acquired skills and abilities under intense psychological pressure while maintaining precision and coordination of movements [3].

III. Model for Developing Psychological Resilience to Stress

Developing this quality is a targeted, continuous process integrated into all stages of a military service member's professional development. We propose a three-stage model:

Stage 1. Professional Psychological Selection.

This stage involves assessing the innate and developed characteristics of the nervous system and personality that form the basis for resilience. Methods used include stress resistance assessment (e.g., in combination with physical activity), intelligence and attention testing, and methods for diagnosing personal anxiety and character accentuations [4]. The goal is to select candidates with a pronounced psychophysiological predisposition.

Stage 2. Specialized professional training.

This is the primary formative stage, which utilizes a range of psychological and pedagogical technologies:

Cognitive-behavioral training: teaching techniques for rationalization, reframing (changing the perception of a stressful situation), and attention management.

Biofeedback training: teaching conscious control over physiological responses (heart rate, breathing) under stress [5].

Regular training in conditions as close as possible to real-life situations (training at training ranges, tactical exercises): this approach helps develop a “habituation” to stress factors and refine skills to the point of automaticity, which reduces psychological stress during actual operations [6].

Social-psychological training: developing group cohesion, trust, and mutual understanding, which are powerful resources for overcoming stress.

Stage 3. Psychological support during official activities.

Includes periodic monitoring of mental state, implementation of recovery measures after completing complex tasks (psychological relief, debriefing), as well as the organization of courses for improving psychological qualifications.

Conclusion

Thus, developing psychological resilience to stress in Russian National Guard special forces personnel is a complex, multi-layered task. Its successful solution is only possible with a systemic approach that integrates scientifically based selection, targeted multi-component training using modern psychotechnologies, and continuous psychological support. Further research can be aimed at developing and testing specific virtual reality training systems for simulating specific stress scenarios, which will take the development of this key psychological resilience to a qualitatively new level.

References

1. Bodrov, V.A. Psychological Stress: Development and Overcoming. Moscow: PER SE, 2006. 528 p.
2. Zhurilov, N.N. Psychology of Specialized Training of Law Enforcement Officers. St. Petersburg: Piter, 2012. 320 p.
3. Marishchuk, V.L., Evdokimov, V.I. Human behavior and self-regulation under stress. – St. Petersburg: September, 2001. – 260 p.
4. Methods of psychological diagnostics and selection for law enforcement agencies: monograph / edited by A.V. Kozlov. – Moscow: Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2018. – 215 p.
5. Samoilov V.D., Shchegolev A.V. Application of biofeedback technology in the training of military specialists with extreme profile // Bulletin of psychophysiology. – 2019. – No. 4. – P. 45–52.
6. Sysoev V.V. Extreme training of military personnel of special forces units: theory and practice. – Moscow: VU, 2015. – 180 p.

Формирование профессиональной идентичности психолога-практика в процессе обучения

Рыжкова Л.Ю.

магистрант

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: lisich4ki@mail.ru

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессионально важные качества, модель профессиональной идентичности психолога-практика, сопровождение становления профессиональной идентичности психолога-практика

Введение. Формирование профессиональной идентичности психолога-практика – это ключевой аспект, который определяет не только качество предоставляемых услуг, но и личностное развитие специалиста. Профессиональная идентичность психолога влияет на его способность эффективного выполнения деятельности. Профессиональная деятельность психологов относится к группе риска в связи разнообразием возможностей трудовой занятости (в сфере обслуживания, преподавания, воспитания, самозанятости). В рамках образовательного процесса формирование профессиональной идентичности является важным элементом подготовки будущих психологов.

Профессиональная идентичность представляет собой не фиксированный результат, а непрерывный и динамический процесс становления. Его ядро составляет синтез трех ключевых элементов: когнитивных представлений о профессии, эмоционального отношения к ней и осознанной деятельности по ее освоению. Результатом этого синтеза является обретение чувства тождественности с собой в роли будущего специалиста.

Важно также различать профессиональную идентичность студента и практикующего эксперта как два взаимосвязанных, но качественно различных психологических состояния. Функция вуза заключается в создании педагогических условий для трансформации идентичности учащегося в идентичность профессионала. Достижение этой цели требует не только усвоения знаний, но и активного включения механизмов идентификации и рефлексии.

Актуальность исследования формирования профессиональной идентичности психолога-практика в процессе обучения – это не просто теоретический вопрос, а практическая необходимость, которая напрямую влияет на качество психологической помощи и развитие

профессии в целом. Структурный подход к пониманию профессиональной идентичности открывает возможности для ее целенаправленного формирования в рамках образовательного процесса.

Цель исследования – изучить формирование профессиональной идентичности психолога-практика в процессе обучения.

Методология исследования:

Выборка: общая численность 100 человек, обучающиеся на курсе повышения квалификации. Это обучающиеся, имеющие высшее психологическое, педагогическое, социальное образование или прошедшие профессиональную переподготовку в сфере психологии.

Методики исследования:

1. Методика исследования профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер.
2. Опросник «Удовлетворенность профессией» А. Киссель.
3. «Оценка доверия к себе» Т.П. Скрипкина.
4. Самооценка профессиональных качеств и компетенций личности Т.С. Тимофеевой.

В рамках проведенного исследования была осуществлена комплексная работа, направленная на многоуровневое изучение феномена профессиональной идентичности психолога-практика. Выявлены особенности профессиональной идентичности психолога-практика. Изучены недостаточно рассмотренные ранее особенности формирования профессиональной идентичности психолога-практика в процессе обучения.

Взаимосвязь идентичности и удовлетворенности: Статус диффузной или преждевременной идентичности по МИПИ часто коррелирует с низкими показателями удовлетворенности профессией. Человек может испытывать разочарование из-за несоответствия работы его истинным ожиданиям и неосознанному выбору. И наоборот, достигнутая идентичность обычно поддерживается высоким уровнем удовлетворенности ключевыми аспектами профессии.

Роль доверия к себе: Низкое доверие к себе в профессиональной сфере может быть как причиной, так и следствием неадекватной самооценки компетенций [7] и являться серьезным барьером для преодоления кризиса моратория и перехода к зрелой идентичности. Психолог, не доверяющий себе, может испытывать трудности в принятии решений и выстраивании терапевтических отношений.

Общая картина профессионального становления: Совокупность результатов позволяет оценить, насколько гармонично и целостно проходит процесс формирования психолога-практика.

Согласованно высокие показатели по всем методикам говорят о благополучном профессиональном становлении.

Противоречивая картина (например, высокая самооценка компетенций при низком доверии к себе) указывает на внутренние конфликты и «зоны роста», которые требуют внимания и проработки, возможно, в рамках супервизии или личной терапии.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования результатов исследования формирования профессиональной идентичности психолога-практика в процессе обучения при преподавании таких учебных дисциплин, как «Групповые формы практической психологической работы» и «Профконсультирование», а также при проведении групповых занятий и индивидуальных консультаций в качестве осуществления практической деятельности психолога-практика.

Литература

1. Голубь, О.В., Минасян, Е.Р., Тимофеева, Т.С. Особенности образа «Возможного Я» в профессиональном самоопределении людей зрелого возраста // ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ, 2019, № 12(132) С. 149–158 DOI: 10.25629/НС.2019.12.14
2. Малютина, Т.В. Профессиональная идентичность, ее структура и компоненты // ОНВ. 2014. № 5 (132). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost-ee-struktura-i-komponenty>
3. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности // СПЖ. 2006. № 24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soderzhanie-professionalnoy-identichnosti>
4. Родыгина, У.С. Психологические особенности студентов с различным уровнем профессиональной идентичности // Вестник КГУ. 2007. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-studentov-s-razlichnym-urovнем-professionalnoy-identichnosti>
5. Родыгина, У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов.// Психологическая наука и образование 2007. Том 12. № 4. С. 39–51 ISSN: 1814–2052 / 2311–7273 (online)
6. Скрипкина, Т.П. Доверие как социально-психологическое явление: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.05. – Ростов-на-Дону, 1998. – 392 с.
7. Тимофеева, Т.С. Особенности структуры профессиональной идентичности психолога на разных этапах карьерного роста: монография. – Волгоград: Сфера, 2022–220 с.
8. Шнейдер, Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов / Л.Б. Шнейдер. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 328 с.

Особенности психологической готовности к профессиональной деятельности и трудовая мотивация выпускников ВУЗа

Степанова К.С.

преподаватель

Южный федеральный университет (ФГАОУ ВО ЮФУ)

г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9264-4494>

e-mail: kstepanova@sfedu.ru

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная готовность, мотивация, трудовая мотивация, профессиональная деятельность, выпускники

Профессиональная готовность молодых специалистов к будущей профессиональной деятельности на сегодняшний момент является одной из остро стоящих и актуальных проблем. В особенности это касается выпускников педагогических и психологических направлений, поскольку возрастают потребности в высококвалифицированных специалистах. Перед высшими образовательными организациями стоит задача подготовки специалистов, обладающих высокой компетентностью, умеющих самостоятельно решать стратегические задачи образования.

Трансформация современного образования ставит новые вызовы перед выпускниками и предъявляет новые требования к профессиональной компетентности молодых специалистов.

Психологическая готовность рассматривается как аспект профессиональной готовности, в ее структуру входит мотивационный, познавательный, эмоциональный, волевой и оценочный компоненты [4].

Стоит отметить, что психологическая готовность к профессиональной деятельности будущих специалистов выражается в «степени сформированности в личности студента мотивационно-целевой структуры, позволяющей субъекту эффективно осуществлять практическую деятельность» [4].

Особую значимость в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности занимает мотивационный компонент, что дало основание для выделения понятия «мотивационная готовность». Данное понятие рассматривается как «особое состояние мотивационной сферы индивида, обеспечивающее его активность по реализации функций, необходимых в заданных условиях» [2]. Мотивация позволяет будущим специалистам успешно выполнять профессиональную деятельность. Как показывает практика, специалисты педагогических и психологических направлений мало мотивированы на выполнение

профессиональной деятельности в образовательных организациях. Это огромная проблема, в особенности острая нехватка данных специалистов наблюдается в школах, детских садах и т.д.

В связи с этим **целью** нашего исследования стало изучение особенностей психологической готовности к профессиональной деятельности и трудовой мотивации выпускников ВУЗа.

Объектом исследования являются психологическая готовность и трудовая мотивация выпускников ВУЗа.

Предмет исследования – особенности психологической готовности к профессиональной деятельности и трудовая мотивация выпускников ВУЗа.

В качестве **гипотезы** мы выдвинули тезис о том, что существуют особенности психологической готовности к профессиональной деятельности и трудовой мотивации выпускников ВУЗа.

Исследование было проведено на базе Южного федерального университета г. Ротова-на-Дону, в исследовании приняли участие студенты выпускных курсов психолого-педагогического направления очной и заочной формы обучения в количестве 56 человек.

Для получения эмпирических данных были использованы следующие методики: «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской (2001), многофакторный опросник мотивации трудовой деятельности (MILAM) М.В. Прохорова, О.М. Овсянникова (2017).

Для подтверждения статистической достоверности результатов был использован г-критерий Спирмена (программа Statistica 17.0).

В ходе изучения профессиональной готовности выпускников к деятельности были получены следующие результаты, представленные на рис. 1.

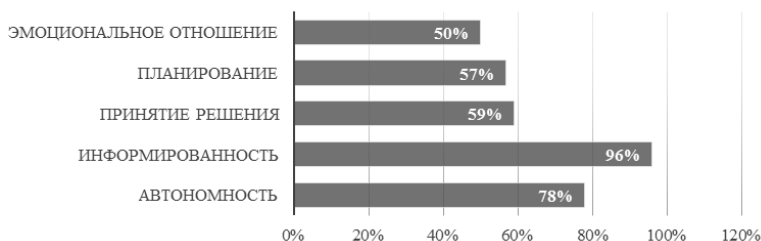


Рис. 1 Распределение респондентов по компонентам профессиональной готовности

По рис. 1 видно, что большинство выпускников (96%) имеют представление о своей будущей профессиональной деятельности, о ее

специфике и тех компетенциях, которыми выпускники должны обладать для осуществления успешной профессиональной деятельности. 78% будущих специалистов автономны в выборе своей будущей деятельности, а также они стремятся получать более глубокие знания для будущей профессиональной деятельности.

59 % респондентов нацелены на выбор данной профессии как единственного профессионального пути, оценивают все риски и возможности для профессионального роста; 57 % по шкале «планирование» позволяет говорить о том, что выпускники способны определить главную цель выбранной профессии, а также понимают возможные препятствия и запасные варианты выбора профессионального пути; 50 % респондентов имеют общий положительный эмоциональный настрой выбора профессии. Эмоциональный компонент профессиональной зрелости проявляется в общем настрое человека и тесно связан с эмоциональным компонентом зрелости личности в целом, который проявляется в положительном эмоциональном настроении, жизненном оптимизме, эмоциональной уравновешенности и переносимости неудач.

В целом большинство респондентов уверены в выборе своей будущей профессии, здраво оценивают свои возможности и понимают специфику выбранной деятельности. Однако, есть часть выпускников, которые не ясно представляют свой профессиональный путь.

Далее мы изучили трудовую мотивацию выпускников. Результаты представлены на рис. 2.

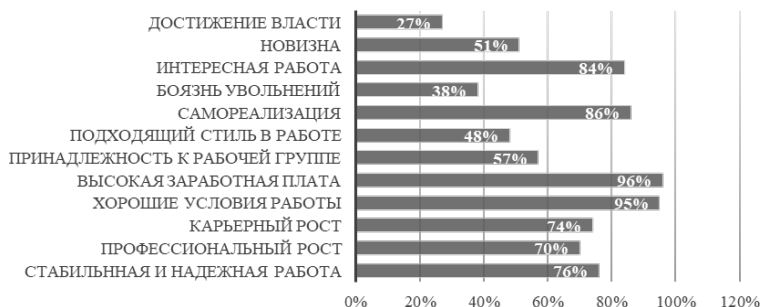


Рис. 2 Распределение респондентов
по выбору ведущей трудовой мотивации

По результатам изучения мотивации выпускников ведущими мотивами выбора профессиональной деятельности стали: высокая заработная плата (96%), хорошие условия труда (95%), самореализация (86%),

интересная работа (84%), карьерный и профессиональный рост (74% и 70% соответственно), стабильная и надежная работа (76%), для многих выпускников важна принадлежность к рабочей группе (57%), а также подходящий стиль в работе (48%) и новизна (51%), менее важными мотивами оказались боязнь увольнений (38%) и достижение власти (27%).

Рассмотрим мотивацию выпускников на положительную и отрицательную тенденцию. Результаты представлены на рис. 3.



Рис. 3 Распределение положительной и отрицательной мотивационной тенденции

По результатам, представленным на рис. 3, можно сделать вывод, что у большинства выпускников выражена положительная мотивационная тенденция – надежда на успех (78%). Данная тенденция позволяет понять, что мотивы данной группы обусловлены определенными личностными и ситуационными характеристиками, обуславливающими положительное эмоциональное отношение к выполнению профессиональной деятельности. 22 % респондентов отметили – избегание неудач. Эта тенденция предполагает, что мотивы данной группы обусловлены личностными и ситуационными характеристиками, приводящими к отказу от трудовой деятельности, и сопровождаются отрицательными эмоциональными переживаниями.

Далее мы провели корреляционный анализ и выявили некоторую взаимосвязь между готовностью к профессиональной деятельности и рабочей мотивацией.

Исходя из полученных данных, были выявлены следующие положительные корреляционные связи между шкалой планирование и шкалой надежда на успех ($r=0,469$, $p\leq 0,05$); между шкалой принятие решения и шкалой надежда на успех ($r=0,629$, $p\leq 0,05$); между шкалой автономность и шкалой надежда на успех ($r=0,565$, $p\leq 0,05$); между шкалой информированность и шкалой надежда на успех ($r=0,338$, $p\leq 0,05$). Данные свидетельствуют о том, что, чем выше психологическая готовность респондентов к профессиональной деятельности, тем выше мотивация достижения успеха.

Выявлены отрицательные корреляционные связи между шкалами эмоциональное отношение и избегание неудач ($r = -0,528$, $p \leq 0,05$). Данные свидетельствуют о том, что отрицательное эмоциональное отношение к профессиональной деятельности порождает мотивацию избегания неудач, что также отражается на качестве выполнения профессиональной деятельности специалистов.

Таким образом, психологическая готовность к профессиональной деятельности важный аспект в трудоустройстве молодых специалистов, что повышает трудовую мотивацию и, в целом, обеспечивает эффективность трудовой деятельности. Очень важно, на наш взгляд, обеспечить сопровождение молодых специалистов на начальном этапе построения карьеры, поддерживать их мотивацию и создавать условия для эффективного выполнения профессиональной деятельности.

Литература

1. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–86.
2. Марчук Н.Ю. Феноменологический анализ мотивационной готовности / Н.Ю. Марчук, Л.В. Карапетян // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – № 1 (18). – С. 293–297.
3. Прохорова М.В., Овсянникова О.М. Разработка многофакторной методики диагностики мотивации трудовой деятельности / Прохорова, М.В., Овсянникова О.М. // Психологический журнал. – 2017. Т. 38, № 1. – С. 73–97.
4. Рубанова Е.Ю. Психологическая готовность выпускников вуза к профессиональной деятельности / Е.Ю. Рубанова // Электронное научное издание «Заметки ТОГУ». – 2011. – Т. 2. – № 1. – С. 53–62.

Features of Psychological Readiness for Professional Activity and Work Motivation of University Graduates

Stepanova K.S.

Lecturer

Southern Federal University

Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9264-4494>

e-mail: kstepanova@sfedu.ru

Keywords: psychological readiness, professional readiness, motivation, work motivation, professional activity, graduates

Развитие математического образования в начальной школе: анализ компетенций учителей в двух языковых секторах Азербайджана

Трушкина Е.С.

аспирантка

*Институт содержания и методов
обучения имени В.С. Леднева*

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: lizzaveta812@gmail.com

Актуальность исследования

Развитие математического образования в начальной школе является стратегическим направлением для образовательных систем разных стран. Именно в младших классах закладываются основы будущей учебной успешности: формируется логическое мышление, способность к анализу, умение работать с числами и величинами, развивается математическая речь и способность решать задачи разного уровня сложности. Однако успешность этого процесса напрямую зависит от профессиональной компетентности педагогов, их готовности не только передавать предметные знания, но и формировать у детей универсальные учебные действия – познавательные, коммуникативные и регулятивные.

В Азербайджане, где система образования функционирует в условиях многоязычия, особое значение приобретает подготовка учителей, работающих в разных языковых секторах: русском и азербайджанском. Отличия в культурных и методических традициях могут оказывать влияние на уровень профессиональной готовности педагогов и на специфику их преподавания. Поэтому проведение исследований, направленных на диагностику знаний и компетенций учителей, становится ключевым условием для планирования эффективных курсов повышения квалификации и совершенствования системы подготовки педагогов.

Постановка научной проблемы

Несмотря на активное развитие системы повышения квалификации учителей начальной школы в Азербайджане, сохраняются устойчивые дефициты, связанные с методикой преподавания математики. Педагоги демонстрируют недостаточную подготовку в области формирования у учащихся универсальных учебных действий, которые составляют основу успешного освоения математики. Особенно ярко эти дефициты проявляются в работе с логическими задачами, в развитии математической речи младших школьников, а также в умении выстраивать задания, способствующие развитию регулятивных и коммуникативных умений.

Научная проблема заключается в том, чтобы выявить характер и масштабы профессиональных дефицитов учителей начальной школы, определить различия между языковыми секторами и предложить адресные решения для программ повышения квалификации. Это позволит выстроить целостную систему поддержки педагогов, направленную на повышение качества преподавания математики в младших классах.

Цель исследования

Целью исследования является комплексный анализ уровня готовности учителей начальной школы к преподаванию математики, выявление сильных и слабых сторон их профессиональной подготовки, а также определение направлений совершенствования курсов повышения квалификации с учётом специфики двух языковых секторов.

Материалы и методы

Исследование проводилось в Азербайджанских школах среди двух категорий педагогов: работающих в русскоязычном и азербайджаноязычном секторах. В общей сложности в исследовании приняли участие 300 учителей начальной школы.

Для диагностики уровня подготовки педагогов был проведён аттестационный экзамен, состоявший из двух вариантов теста (А и Б), каждый из которых включал по 30 вопросов. Вопросы охватывали ключевые темы методики преподавания математики в начальной школе: формирование универсальных учебных действий, методика преподавания арифметических действий, работа с величинами, нумерацией, элементами стохастики, развитие логического мышления, организация устной работы на уроках, использование повторения и другие.

В ходе исследования применялись следующие методы:

- статистический анализ результатов экзамена, включая проверку нормального распределения;
- сравнительный анализ успешности выполнения заданий педагогами русскоязычного и азербайджаноязычного секторов;
- контент-анализ тестовых заданий с целью выделения наиболее проблемных тем;
- качественная интерпретация данных с последующим формулированием методических рекомендаций.

Дизайн исследования

Исследование строилось в несколько этапов:

1. Подготовка экзаменационных материалов и проведение тестирования среди 300 учителей.
2. Сбор и обработка данных, формирование выборок по двум языковым секторам.

3. Сравнительный анализ результатов по отдельным темам и категориям заданий.
4. Определение профессиональных дефицитов и выявление закономерностей в подготовке педагогов.
5. Разработка предложений по совершенствованию курсов повышения квалификации.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов показал, что в целом распределение баллов носило нормальный характер, что свидетельствует о надежности теста и его пригодности для оценки профессиональных компетенций учителей.

Учителя обеих групп демонстрировали высокие результаты по традиционным разделам математики. Например, большинство педагогов успешно справились с заданиями по методике изучения арифметических действий, нумерации двузначных чисел, а также по вопросам, связанным с методикой работы с основными величинами. Это говорит о том, что базовые предметные знания и методика их преподавания в значительной степени освоены.

Однако были выявлены значимые дефициты. Наиболее низкие показатели продемонстрированы по темам, связанным с формированием коммуникативных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий. Особенно затруднительным оказалось использование заданий, направленных на развитие логического мышления и работу с логическими задачами. Ряд заданий, касающихся развития математической речи, также показал низкий процент успешного выполнения.

Сравнительный анализ двух языковых секторов выявил ряд интересных закономерностей. Учителя русскоязычного сектора в целом показывали более высокие результаты по методическим вопросам, связанным с организацией учебного процесса и использованием разнообразных форм работы. Вместе с тем, в ряде предметных заданий педагоги азербайджаноязычного сектора демонстрировали лучшие результаты. Таким образом, можно говорить о различиях в профессиональном профиле двух групп учителей: русскоязычные педагоги сильнее в методических аспектах, а азербайджаноязычные – в предметных знаниях.

Эти различия указывают на необходимость дифференцированной подготовки педагогов. Для азербайджанского сектора актуально усиление внимания к методике преподавания, особенно в части формирования универсальных учебных действий. Для русскоязычного сектора важным направлением становится развитие практических умений по работе с логическими задачами и задачами на развитие мышления учащихся.

Выводы

1. Проведённое исследование среди 300 учителей двух языковых секторов Азербайджанских школ показало, что уровень профессиональной подготовки педагогов в области преподавания математики носит неоднородный характер.
2. Высокие результаты зафиксированы по традиционным аспектам курса математики (арифметика, нумерация, работа с величинами).
3. Наиболее проблемными зонами остаются формирование коммуникативных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий, а также методика преподавания логических задач.
4. Сравнительный анализ выявил различия между русскоязычным и азербайджаноязычным секторами: первые показывают большую методическую подготовленность, вторые – более прочные предметные знания.
5. Для повышения качества математического образования в начальной школе необходимо:
 - a. увеличить практическую составляющую курсов повышения квалификации;
 - b. включить специальные модули по развитию универсальных учебных действий,
 - c. уделить особое внимание методике преподавания логических задач и развитию математической речи,
 - d. строить курсы с учётом специфики языкового сектора, предлагая адресные решения для разных групп педагогов.
6. Полученные данные могут быть использованы в качестве эмпирической базы для дальнейших исследований, а также для совершенствования системы подготовки учителей начальной школы в Азербайджане.

Литература

1. Sodiya O.O., Hajiyeva S. Pilot study: Impact of school director-led workplace professional development training for in-service teachers / Sodiya O.O. // Journal of Education and Learning (EduLearn). – 2022. – Vol. 16, No. 1. – 1–15 p.
2. Alsina Á., Pincheira N., Franco J. Mathematics teachers' professional development: A systematic review of training methods / Alsina Á. // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2021. – Vol. 11, No. 2. – 81–92 p.
3. Sodiya O.O., Quliyeva A. A Systematic Review: Relationship between Teacher's Professional Development and Students' Academic Achievement / Sodiya O.O. // Azerbaijan Journal of Educational Studies. – 2019. – No. 3. – 12–22 p.

4. Suleymanova A.Y., Allahverdiyeva A.F. Effects of teacher certification in Azerbaijan on increasing their motivation / Suleymanova A.Y. // Scientific Works. – 2024. – No. 1. – 50–55 p.
5. Чекин, А.Л. Математический взгляд на актуальные проблемы методики обучения математике в начальной школе: монография / А.Л. Чекин. – 2-е изд. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2024. – 64 с.

**Development of Mathematics Education
in Primary School: Analysis of Teacher Competencies
in Two Language Sectors of Azerbaijan**

Trushkina E.S.

e-mail: lizzaveta812@gmail.com

Междисциплинарные вариации применения современных знаний по психологии рефлексивного взаимодействия

Чернышкова Е.Ю.

*кандидат психологических наук, доцент
ОЧУВО «Московский инновационный университет»
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: helencher2008@yandex.ru*

Актуальные вопросы по эффективным способам реагирования на агрессивные проявления, способам и вариациям их контроля представлены в контексте рассмотрения рефлексивных процессов, феномена «значимого другого», ценностных паттернов и с предложением идей по междисциплинарному интегрированию опыта.

Ключевые слова: рефлексия, агрессия, агрессивное поведение, феномен «значимого другого», смысловые паттерны

Ряд феноменов сегодня, столь явно акцентируемых при взаимодействии с другими, вне зависимости от сферы, контактирования, направления обучения, зоны физического пребывания человека, остаются актуальными для обсуждения. В системе образования педагоги продолжают получать «жалобы» на проявление враждебности учеников, в структурах профессиональной реализации и регулярной работы – на утомляемость и ссоры в коллективах, в индивидуальных запросах психологов – на желание понять свои смысловые паттерны существования. К сожалению, не всегда доброжелательная реакция как «отклик» со стремлением действовать и находить решение на сложность проявляется ответом на воздействие извне, а агрессивная реакция продолжает функционировать. Безусловно, подобное может быть и естественной реакцией, основанной на переживании необходимой человеку эмоции гнева как защитной формы существования еще с малых лет развития. Помимо этого, агрессия является ответным механизмом проживания утраты в одной из ее стадий, при травматических событиях реальности.

В связи с *актуальностью* подобного активизируется вопрос о том, как корректировать агрессивные действия других, а также собственные непроизвольные агрессивные реакции. Более того, стоит размышлять, возможно ли в системе современных информационных технологий и уже десятилетиями транслируемых педагогических установок вводить новые техники контроля агрессии.

Фактором, рассмотрение которого будет ответом на означенный вопрос и *целью* работы, является *рефлексия* и *рефлексивные проявления*

психического функционирования, а также феномен «значимого другого». Под последним подразумеваем образ «внутреннего наблюдателя», некоего конструкта, «обобщенного другой», соучаствующего в процессах раскрытия внутреннего потенциала личности и основанного на ранее приобретенном опыте личности. Мы также можем рассматривать это, ссылаясь на работы Петровского В.А., как формы «отраженной субъектности» при вариантах реально присутствующих в ситуации личностей, тех, кто способен вступить во внутренний диалог и субъективно неотделимых от «я» индивида категорий [5].

Говоря о *рефлексии* и *рефлексивных проявлениях психического функционирования*, подразумеваем осознание психических процессов и содержаний самим человеком, способность к восприятию и анализу наполнения собственной психики, созданию образа себя как субъекта активности. Помимо этого, – к дальнейшему осмыслению и означиванию возникающих эмоциональных состояний [8, с. 4–5]. При этом, *агрессия* и *агрессивное поведение* личности означиваем в формате со-властвующего поведения с локусом рассмотрения именно деструктивного (причиняющего ущерб объектам и индивидам) характера при преодолении препятствий в достижении цели [8, с. 4].

Отметим также, что в работе акцент делаем и на сопоставлении рефлексии и одного из важнейших экзистенциалов логотерапии, а именно: *ответственности*. Согласно логотерапевтическому учению Виктора Франкла, ответственность стоит рассматривать как важный способ контроля и корректировки смыслового поиска человека. Параметры для охвата и степени проявления, границ функционирования последнего – осуществление смысла и реализация ценностей, а в вопросе «перед чем» приемем формулировку «совести» [7, с. 115].

Рассматривая рефлекссию и рефлексивные процессы человека в сопоставлении с экзистенциалом «ответственность», представим приоритетную *гипотезу* работы: ответственное реагирование с активацией рефлексии собственных эмоциональных состояний приводит к снижению уровня агрессивных проявлений личности. Более того, стимуляция процессов саморефлексии и миролюбивых вариаций в реагировании осуществляется при введении феномена «значимого другого». Ссылаясь на ряд проведенных нами исследований, представленных в работах ранее и подтверждающих означенные закономерности [8], в качестве одного из обоснований приведем ряд вариаций смыслового понимания использования рефлексивных процессов при взаимодействии с другими – *смысловые паттерны* функционирования личности. В частности, ответственность перед смыслом в сохранении себя и благополучия близкого. Более того, рассмотрении

комфортного контакта как противоположному агрессивному для достижения нового смысла при развитии личности на любой из стадий ее сознательного функционирования.

В контексте междисциплинарного применения полученных в ходе исследования знаний, стоит отметить значимость использования рефлексии и психологических технологий по активации рефлексивного взаимодействия с использованием феноменологии «значимого другого». На более конкретизированных примерах, речь идет об изменении системы однообразной подачи информации в «вопрос-ответной» форме на форматы «кейс-заданий» с практическим применением сразу после времени проводимого обучения либо синхронно ему.

Помимо этого, обращение и психологическое формулирование авторитетного образа как задающей перспективу фигуры «значимого другого» и, в дальнейшем, ресурсного актива для преодоления стимулирующих агрессию ситуаций в повседневности стоит рассматривать как стимул для интеграции систем обучения разновозрастных категорий людей.

Завершая, подчеркнем значимость исследования в психологии ценностного ракурса и рефлексии в процессах существования индивида именно как способов ответственного осмысления текущей реальности при корректировке различных форм саморазрушающего поведения.

Литература

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2007. – 783 с.
3. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. № 6. – С. 18–28.
4. Кассинов Г., Тафрейт Р.Ч. Психотерапия гнева: полное практическое руководство. Пер. с англ. М. Гневко, А. Никонова. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2006. – 477 с.
5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов на/Д., 1996. – 272 с.
6. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 255 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
8. Чернышкова Е.Ю. Рефлексия как условие динамики фрустрационного реагирования: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.01 / Чернышкова Елена Юрьевна; [Место защиты: Нац. исслед. ун-т «Высш. шк. экономики»] / Е.Ю. Чернышкова. – М., 2012. – 227 с.

Interdisciplinary Variations in the Application of Modern Knowledge in the Psychology of Reflexive Interaction

Chernyshkova E. U.

*candidate of psychological sciences, associate professor
Moscow Innovative University (MIU)
Moscow, Russian Federation*

Abstract. The current issues regarding effective ways of responding to aggressive manifestations, methods and variations of their control are presented in the context of reflexive processes, the phenomenon of the “significant other”, value patterns and with the proposal of ideas for the interdisciplinary experience’s integration.

Keywords: reflection, aggression, aggressive behavior, “significant other”, semantic patterns

Интерактивные технологии как инструмент развития профессионального интереса к педагогической деятельности в разновозрастном студенческом сообществе

Чугунова Т.Б.

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого (ФГБОУ ВО НовГУ)
г. Великий Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7121-3693>
e-mail: Tatyana.Chugunova@novsu.ru*

Ключевые слова: интерактивные технологии, профессиональный интерес, разновозрастное студенческое сообщество, подготовка педагогических кадров

В современном образовательном пространстве актуализируется задача подготовки педагогических кадров, заинтересованных в выборе педагогической профессии. В контексте подготовки будущих педагогов особое значение приобретает организация образовательной среды, способствующей формированию и развитию профессионального интереса к педагогике у студентов.

В соответствии с «Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р), особое внимание уделяется формированию компетенций, необходимых для организации деятельности разновозрастного коллектива. Эффективным механизмом реализации данной задачи является активное включение обучающихся в деятельность разновозрастного студенческого сообщества, которое предполагает совместное планирование, организацию и анализ профессионально-ориентированных интерактивных мероприятий.

Особую значимость приобретают интерактивные технологии в контексте обучения поколения Z, характеризующегося высокой потребностью в визуальном контенте, интерактивности и скорости получения информации. В связи с этим, целесообразно использование ролевых и деловых игр, дебатов, дискуссий [1], методов кейсов, тренингов (коучинга) и квест-технологий [5], обеспечивающих интерактивность и профессионально-ориентированную образовательную среду. Поколение Z требует гибкости и адаптивности со стороны образовательных учреждений и преподавателей, что предполагает постоянный поиск и внедрение новых, эффективных интерактивных методов обучения. В.Г. Рындак подчеркивает, что для центениалов приоритетным является

взаимодействие «...посредством диалога, живого общения, интерактива, творчества путем разработки траектории индивидуального, интерактивного обучения и программы его реализации» [4, с. 37].

Интерактивные технологии обучения способствуют формированию таких характеристик личности, как «критичность, креативность, коммуникативность и эмоциональный интеллект», которые являются составляющими успешной профессионально-личностной самореализации современного человека [3, с. 81]. При этом, важным аспектом является актуализация ценностных ориентаций студентов. А.М. Кузьмин, И.Ю. Сазонов, И.В. Тарасевич отмечают, что посредством использования активных и интерактивных методов обучения, создания благоприятной эмоциональной атмосферы происходит актуализация «ценностей студентов» [2, с. 72].

В практической деятельности нами используются следующие интерактивные технологии обучения: педагогические мастерские (трансляция практического опыта от преподавателей и опытных студентов, направленная на развитие аналитических способностей в контексте педагогических ситуаций и адаптацию методических подходов к различным возрастным группам); дискуссионные площадки (стимулирование обмена мнениями среди студентов по актуальным вопросам педагогики, способствующий развитию критического мышления, аргументации и коммуникативной компетентности); мастер-классы (опытные студенты-наставники демонстрируют конкретные приемы и методы педагогической деятельности, обеспечивая получение практических навыков и знаний, применимых в реальной работе); деловые и ролевые игры (позволяют студентам освоить различные социальные роли, понять динамику взаимодействия в учебном процессе и развить коммуникативные навыки, необходимые для командной работы).

В качестве примера реализации предлагаемого подхода к развитию профессионального интереса, рассмотрим проведение деловой игры «Деловая игра как интерактивная технология обучения». Мероприятие было организовано на базе НовГУ как научно-просветительская площадка для интеграции студенческих научных обществ из различных регионов России, нацеленная на изучение потенциала деловых игр в педагогической практике.

Ключевым элементом программы стала деловая игра «Педагогические ситуации», в рамках которой студенты моделировали и анализировали реальные сценарии, возникающие в работе педагога. Первоначальные трудности, возникшие у студентов при анализе педагогических ситуаций, были преодолены благодаря активному участию студентов-наставников и организации конструктивной дискуссии. Данный факт подчеркивает значимость разновозрастного студенческого сообщества как ресурса для профессионального развития.

Опыт реализации интерактивных технологий обучения в процессе подготовки педагогических кадров показывает результативность использования рассматриваемых технологий для развития профессионального интереса обучающихся вуза к педагогической деятельности. Практико-ориентированные мероприятия (мастерские, дискуссии, деловые и ролевые игры) вовлекают студентов в активную деятельность, формируя ценностное отношение к профессии и развивая ключевые компетенции. Интерактивные методы создают условия для взаимодействия, критического мышления и готовят к работе с разновозрастными группами.

Литература

1. Байкова Л. А. Личностно-рефлексивный подход к организации интерактивных форм обучения и воспитания // Психолого-педагогический поиск. 2020. № 2(54). С. 9-20.
2. Кузьмин А. М., Сазонов И.Ю., Тарасевич И.В. Интерес к будущей профессиональной деятельности как категория педагогики // Образование и наука. 2015. № 4. С. 69-78.
3. Мартишина Н. В., Гречушкина Н. В., Байкова Л. А. Развитие ключевых личностных компетенций обучающихся в условиях цифровой образовательной среды // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4(68). С. 81-87.
4. Рындак В. Г. Быть счастливым - потребность и смысл жизни современного студента: принципы организации жизнедеятельности // Актуальные проблемы педагогики и образования : сборник научных статей международной научно-практической конференции, Брянск, 22–23 апреля 2021 года. – Брянск: РИО БГУ; ООО «Полиграм-Плюс», 2021. С. 36-41.
5. Рындак В. Г. Педагогика счастья. Как учить и учиться быть счастливым. – Оренбург : Оренбургский государственный педагогический университет, 2020. 180 с. – ISBN 978-5-85859-708-7.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (НовГУ) в рамках научного проекта «Развитие профессионального интереса к педагогической деятельности в разновозрастном студенческом сообществе».

Interactive Technologies as a Tool For Developing Professional Interest to Teaching Activities in a Mixed-Age Student Community

Chugunova T.B.

*Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University
Veliky Novgorod, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7121-3693>

e-mail: Tatyana.Chugunova@novsu.ru

Keywords: interactive technologies, professional interest, mixed-age student community, teacher training

Анализ профессиональной адаптации стажеров специальности «Педагогическое образование»

Чэнь Ичэнь

аспирант

*Московский педагогический государственный
университет, г. Москва, Российская Федерация,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4607-4689>

e-mail: 973746052@qq.com

Ключевые слова: специальности «Педагогическое образование», стажеры, педагогическая практика, профессиональная адаптация

Актуальность темы исследования определяется тем, что педагогическая практика является важным этапом для будущих педагогов, позволяющим им приобрести практический опыт и объединить теоретические знания с практическими навыками перед тем, как приступить к профессиональной деятельности. Она не только является важным средством оценки качества обучения в классе и практических навыков, но и напрямую влияет на восприятие стажерами роли учителя, их самоидентификацию и выбор карьеры. Когда стажеры переходят от академической теории к реальным образовательным условиям, изменения в парадигмах обучения и конфликты между культурой вуза и личными убеждениями в области преподавания часто вызывают чувство разочарования и психологического давления.[] Кроме того, переход от работы с «студентами в учебниках» к взаимодействию с реальными людьми значительно повышает сложность адаптации. Следовательно, разработка систематических и комплексных стратегий руководства стажировкой имеет существенное практическое значение.[]

Цель исследования — выявить состояние адаптации стажеров по различным аспектам, проанализировать причины затруднений и предложить рациональные рекомендации для улучшения их профессиональной адаптации.

Объектом исследования стали 140 стажеров 2024 годов поступления специальности «Педагогика и методика обучения» высшего учебного заведения.

В данном исследовании приняли участие 140 студентов-практикантов 2024 года выпуска по специальности «Педагогическое образование» Синьцзянского университета, которые проходили практику преимущественно в пределах Синьцзян-Уйгурского автономного района. В работе был применен такой подход - анкетирование. Анкета была разработана с охватом семи ключевых аспектов: адаптация к распределению рабочих задач, адаптация к межличностной среде, соответствие

профессиональным принципам и этике, адаптация профессиональных компетенций, усвоение специализированных знаний, способность к формированию межличностных отношений, адаптация к оценкам со стороны руководства и наставников, а также адаптация к системе прохождения практики. Всего было распространено 140 анкет, из них 124 признаны действительными, что составляет уровень возврата 88,6%. Полученные данные были подвергнуты дескриптивному статистическому анализу.

Согласно результатам исследования, будущие педагоги сталкиваются с многогранными проблемами в профессиональной адаптации. На психофизиологическом уровне около 50% стажеров испытывали головные боли, усталость, бессонницу и другие негативные симптомы, сопровождавшиеся эмоциональным напряжением, неуверенностью в профессиональном будущем и снижением интереса к преподавательской деятельности. Данные психологические трудности непосредственно отражались на качестве их работы. В сфере ценностно-мотивационной адаптации 45% стажеров испытывали раздражение от рутинных аспектов преподавания, 41% допускали возможность недобросовестного отношения к ежедневным учебным процессам, а 37% отмечали разрыв между теоретическими знаниями, полученными в вузе, и реальной практикой. Лишь 22% респондентов демонстрировали активную позицию и ответственный подход к преподаванию, что свидетельствует о необходимости коррекции профессионального самосознания будущих педагогов. Что касается профессиональных компетенций, 37% стажеров обнаружили недостатки в организации учебного процесса, слабые навыки создания рабочей среды, неумение готовить и анализировать занятия. Некоторые респонденты отмечали трудности в применении теоретических знаний — неосвоение методик разработки дидактических материалов, составления планов уроков, нереалистичное целеполагание и излишне детализированное планирование, лишшающее занятия гибкости.

В аспекте адаптации профессиональных знаний 41% стажеров не способны учитывать психофизиологические особенности учащихся при организации учебного процесса, а 43% не могут адекватно оценивать состояние здоровья школьников, что выявляет двойной дефицит — как теоретической подготовки, так и практического опыта. В сфере межличностного взаимодействия 15% стажеров полностью не сумели установить продуктивный контакт с коллективом, причём часть из них столкнулась с задержками в прохождении практики именно из-за коммуникационных трудностей. Что касается адаптации к системе организации, большинство стажеров отмечают низкую релевантность существующих правил и отсутствие переходного периода.

Например, начало каникул непосредственно после практики исключает возможность своевременного разбора проблемных моментов, а требования администрации школ к стажерам идентичны стандартам для штатных педагогов, без учёта специфики первого профессионального погружения будущих специалистов.

Углубленный анализ позволяет выделить два ключевых фактора, обуславливающих трудности профессиональной адаптации стажеров. С одной стороны, наблюдается недостаточный уровень профессиональной подготовки будущих педагогов. Замедленная психологическая трансформация из обучающегося в преподавателя создает эмоциональное напряжение, а нехватка жизненного опыта осложняет адаптацию к монотонной рабочей среде. Недостаточная предпрактическая подготовка и дефицит повседневного педагогического тренинга усугубляют психофизиологическую дезадаптацию. Отмечается также несформированность профессиональной этики — поверхностное понимание сущности учительской профессии порождает внутреннее сопротивление обязанностям, а ограниченность практико-ориентированных знаний и слабое владение педагогическими технологиями завершают эту картину. С другой стороны, существует системная проблема несовершенства поддерживающей инфраструктуры в вузов-партнерах и слабой координации между вузами и базами практик. Вузы демонстрируют недостаточное внимание к стажерам: бытовые и рабочие вопросы часто остаются нерешенными, наставниками назначаются преимущественно молодые специалисты без руководящего опыта. Более 40% стажеров получают менее 5 консультаций за весь период, участие опытных педагогов в наставничестве минимально, а система оценки и поддержки носит формальный характер. Качество образовательной среды в рамках партнерства «вуз-база практик» не гарантировано, а время практики совпадает с критическими периодами подготовки к магистратуре и трудоустройства, что приводит к профанации процесса.

Для решения обозначенных проблем целесообразно реализовать пять направлений совершенствования, направленных на повышение профессиональной адаптивности стажеров. Во-первых, необходима комплексная долевая подготовка. Университетам следует внедрить системный тренинг, включающий организацию ежедневной учебной деятельности и бытовую адаптацию, для планомерного перехода от студенческого мышления к педагогическому. Базами практики совместно с экспертами и опытными педагогами надлежит организовать психологическое сопровождение и выстроить полноценную систему предпрактической подготовки, позволяющую стажерам заблаговременно адаптироваться к предстоящим профессиональным вызовам.

Во-вторых, необходимо укрепление профессиональной этики стажеров. Теоретическая подготовка должна акцентировать требования к мировоззрению и нравственному облику педагога в соответствии с «Профессиональным стандартом педагога», формируя у стажеров обоснованные профессиональные убеждения.[] База практики следует целенаправленно развивать позитивный настрой и преданность делу образования, а самим стажерам — культивировать самодисциплину и личный пример. В-третьих, ключевая роль отводится оптимизации учебных программ вузов с акцентом на практико-ориентированную подготовку. Университетам целесообразно интегрировать в образовательную парадигму развитие прикладных умений, социальной гибкости и расширение профессионального кругозора. Требуется усиление профильной подготовки, органичное соединение теоретических знаний с практическими компетенциями, увеличение доли практических занятий и неукоснительное внедрение системы учебных наблюдений — не менее одной полномасштабной стажировки в семестр с регулярными возможностями для пробных уроков и симуляции учебного процесса, что обеспечит поступательный рост мастерства будущих педагогов. В-четвертых, следует уделить особое внимание отбору баз практики и создать многокомпонентную систему оценки. При выборе учебных заведений для стажировки приоритет должны составлять качество их образовательного процесса и реальная заинтересованность в работе со стажерами.[] Необходимо закреплять за стажерами опытных наставников, обеспечивающих методически грамотное сопровождение. На основе «Профессионального стандарта педагога» предстоит сформировать систему оценки результатов практики, интегрирующую самоанализ стажера, оценку наставника и взаимную оценку коллег.[] Регулярное подведение итогов позволит своевременно выявлять и корректировать возникающие проблемы. В-пятых, требуется совершенствование организации практики и оптимизация условий её прохождения. Университетам необходимо рационально выстраивать график стажировок, исключая их наложение на периоды подготовки к поступлению в магистратуру и трудоустройства. Целесообразно усилить подготовительный этап через учебные наблюдения для формирования первичного опыта. Совместными усилиями вузов и принимающих школ должна быть создана профессиональная команда наставников, гарантирующая ответственное отношение и наличие прочной практико-ориентированной базы у руководителей. Это позволит выстроить образовательную практику по спиральной модели «усвоение – применение – осмысление – преобразование», обеспечивая качественный рост профессиональных компетенций.

Литература

1. Цзян Яньцю. Исследование адаптации стажеров дошкольного профиля в системе среднего профессионального образования // Леонинский журнал по высшему профессиональному образованию. 2019. Т. 21, № 5. С. 108–112.
2. Пань Цзянь. Анализ функционального назначения и реализации потенциала педагогической стажировки с замещением штатных позиций // Исследования образовательного развития. 2013. Т. 33, № 4. С. 32–36.
3. Чжуан Айцзя, Линь Хуэйянь. Влияние соответствия личности и среды на трудовые установки и поведение // Тайваньский журнал менеджмента. 2005. Т. 5, № 1. С. 123–148.
4. Хуан Янься. Исследование стратегий развития предпринимательских компетенций преподавателей американских университетов // Вестник Национальной академии образовательного администрирования. 2016. № 12. С. 83–89.
5. Министерство образования КНР и восемь других ведомств. План мероприятий по повышению качества и эффективности профессионального образования (2020–2023 гг.) : [утверждён 16 сентября 2020 г.].

Analysis of the Professional Adaptation of Trainees Specializing in “Pedagogical Education”

Chen Yichen

PHD student

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4607-4689>

e-mail: 973746052@qq.com

Индивидуальный образовательный маршрут педагога: условия эффективного оформления и реализации

Кабанцова И.С.

методист

*Красноярский краевой институт
развития образования (КГАУ ДПО КК ИРО)*

г. Красноярск, Российская Федерация

e-mail: kabancova@kipk.ru

Шевчугова Е.И.

кандидат филологических наук, доцент

*Красноярский краевой институт
развития образования (КГАУ ДПО КК ИРО)*

г. Красноярск, Российская Федерация

e-mail: shevchugova@kipk.ru

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, профессиональное развитие, коллективный замысел

На протяжении 2022–2025 гг. индивидуальный образовательный маршрут педагога активно каскадным способом внедрялся в практику сопровождения учителей, начиная с федерального уровня, распространялся на региональном, муниципальном и школьном уровнях. При понимании пользы инструмента, призванного обеспечить персонализированное сопровождение педагогических работников, а следовательно, увеличить его результативность, на практике методист чаще всего сталкивался с сопротивлением учителя, кроме того, часто оформление и реализация ИОМ осуществлялись формально и мало влияли на изменения в компетенциях педагога. Указанные факты определили актуальность исследования: необходимость выявления условий, влияющих на осмысленное оформление педагогом своего ИОМа, и в дальнейшем на продуктивную его реализацию. Гипотеза заключалась в предположении о том, что эффективный ИОМ получается, если учитывается индивидуальный запрос учителя. Однако в результате изысканий первоначальная гипотеза была скорректирована. Практическая значимость исследования заключалась в том, что сотрудник ИРО, который часто использует ИОМ как инструмент персонализации сопровождения, должен понимать, за счёт чего может состояться принятие педагогом ИОМа.

В ходе реализации программы исследования был осмыслен обширный материал двух типов. С одной стороны, ИОМы (выборка 500 ИОМ), оформленные и сопровождаемые методистами в муниципалитетах (в образовательных организациях). С другой стороны, ИОМы (выборка

500 ИОМ), возникшие в процессе научно-методического сопровождения педагогических работников методистами и преподавателями КК ИРО. На основании изучения содержания интервью (индивидуальных и в фокус-группах), а также анализа текстов ИОМ были получены следующие выводы:

Компетентностная дефицитарность как основание для оформления ИОМ вызывает ожидаемое сопротивление педагогов, особенно стажистов, даже если имеет под собой основание. Выходом становится ИОМ «на развитие», когда любое необходимое доразвивание компетенций определяется как профессиональное продвижение, переход на следующую ступень мастерства, а не ликвидация «пробелов».

При неограниченной свободе выбора тематики ИОМ педагоги выбирают «популярные» тематизмы, отражающие федеральную и региональную повестку, даже если такой ИОМ не решает их собственные затруднения. Тематическая разрозненность ИОМ в образовательной организации приводит к тому, что сумма их результатов мало влияет на повышение качества работы школы в целом.

В отличие от ИОМ, реализованных в школах при сопровождении методистов или заместителей директора, ИОМ, сопровождаемые в КК ИРО, возникали в ходе реализации ряда проектов как условие их кадрового обеспечения: регионального проекта «МетаШкола: пространство образовательных трансформаций», Регионального методического актива, Инициативного муниципального заказа и др., что позволило предположить, а затем и экспериментально доказать, что условием оформления и реализации результативного ИОМ является наличие коллективного замысла на изменения у группы педагогов / команды ОО. В таком случае выбор тематизма для ИОМ неслучаен, а подчинён выстраиванию коллективной траектории ОО на изменение процесса функционирования. В то же время ИОМ, хоть и основан на «нехватке» каких-то знаний или умений педагога, но воспринимается как развивающий, обеспечивающий продвижение в проекте.

Существенна разница и процессов сопровождения ИОМ двух указанных типов. Персональное сопровождение ИОМ трудозатратно, имеющееся количество методистов и преподавателей ИРО обеспечить качественно этот процесс не в состоянии. Поэтому адекватно сопровождение группы ИОМ сходной проблематики. Это позволяет «укрупнить» мероприятия (например, провести не один мастер-класс, а серию), а также организовать горизонтальное обучение в ОО, профессиональное обучающее сообщество, что позитивно сказывается на системе профессионального развития педагогического коллектива в целом.

В ходе работы с ИОМ мы столкнулись с необходимостью отслеживания их результативности. Совершив попытку обнаружить корреляции

между содержанием маршрутов профразвития педагогов и результатами обучающихся, пришли к выводу о сложности обнаружения прямого влияния. Так, например, стабильно высокие результаты обучающихся на ЕГЭ по математике и русскому языку не связаны с содержанием ИОМ их учителей, равно как и низкие результаты на экзаменах появляются там, где, казалось бы, реализованы ИОМ соответствующей проблематики. Однако в некоторых случаях зависимость прослеживается, но необходимо расширение подтверждающей части в этом направлении.

Методистами ЦНППМ КК ИРО был предложен критериальный чек-лист для самооценки педагогом своих компетенций до начала реализации ИОМ и после её окончания (см. Таблица 1). При заполнении таблицы важен обустроенный самим форматом выход в рефлексивную позицию и факт субъективно замеченного изменения, что для профессионала является достаточным.

Критерий	ДА + развёрнутый ответ	НЕТ
1. Образовательная задача моего ИОМ (обоснование/название задачи) соответствует приоритетным направлениям в образовании		
2. В моем ИОМ присутствуют этапы изучения		
3. В ИОМ предусмотрена практическая проба		
4. Действия по реализации ИОМ позволяют решить образовательную задачу		
5. Мною запланированы мероприятия, направленные на внедрение освоенных знаний/умений в профпрактику		
6. Конечный продукт моего ИОМ будет оформлен в виде методических рекомендаций, инструкций, пособий...		
7. Я смогу реализовать свой ИОМ в течение 1,2,3 лет		
8. Я оцениваю свой уровень владения компетенциями (в баллах от 1 до 10)		
9. Мною спрогнозированы изменения у обучающихся		

При эффективности сопровождения группы ИОМ, возникших в ходе оформления коллективного замысла образовательной организации на изменения, в некоторых случаях именно персональное сопровождение одиночного ИОМ является целесообразным: например, подготовка педагога-участника профессионального конкурса требует адресного, индивидуального подхода.

Таким образом, в ходе исследования была выработана схема и описаны условия оформления и реализации ИОМ педагога, которые позволяют уменьшить негативное отношение к инструменту и постепенно формировать позитивную коннотацию в профессиональном сообществе.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Заметки к соотношению мыследеятельности и сознания // Вопросы методологии. 1991. № 1. С. 1–8.
2. Бутенко А. В., Зубковская И. Б., Борисюк Л. А. Анализ динамики оценки содержания и форм реализации дополнительных профессиональных программ как способ оценки трансформации дополнительного профессионального образования // Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях [Электронный ресурс] : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (31 мая 2023 г., Красноярск), С. 12–21.
3. Кузьмин П.В. Академия Минпросвещения России в повышении квалификации и непрерывном профессиональном развитии работников образования: исторический аспект // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2022. Т. 5, № 1. С. 14–19.
4. Митрофанов К.Г. Профессионализация профессионала: как растить учителя. // Образовательная политики 2012, № 4 (60). С.
5. Чиганова Е.А. Методическое сопровождение педагога в процессе составления и реализации индивидуального образовательного маршрута: учебно-методическое пособие / Е.А. Чиганова, Н.Ф. Ильина, И.Ю. Степанова, Ю.А. Никитенко, О.В. Богданова, Я.М. Дайнеко, А.А. Ключникова. Красноярск, 2022. – 88 с.

The Individual Educational Route for a Teacher: Conditions for Effective Design and Implementation

Kabancova I.S.,

Methodologist

Krasnoyarsk Regional Institute for Education Development

Krasnoyarsk, Russian Federation

e-mail: kabancova@kipk.ru

Shevchugova E.I.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Krasnoyarsk Regional Institute for Education Development

Krasnoyarsk, Russian Federation

e-mail: shevchugova@kipk.ru

Keywords: individual educational route, professional development,
collective plan

ЧАСТЬ 6. ПРОФОРИЕНТАЦИЯ, ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЕ И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ СУВЕРЕНИТЕТ

Развитие коммуникативных навыков учащихся при изучении информатики и математики

Джеломанова Т.К.

студентка 3 курса

факультет физико-математических наук

и информационных технологий,

кафедра математики и информационных технологий

Азовский государственный педагогический

университет им. П.Д. Осипенко

(ФГБОУ ВО «АГПУ им. П.Д. Осипенко»)

г. Бердянск, Российская Федерация

e-mail: tatyna2409@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития коммуникативных навыков школьников посредством интеграции дисциплин информатики и математики. Анализируются теоретические основы и практические подходы к формированию умений эффективно общаться, аргументировать идеи и сотрудничать в учебном процессе. Статья предназначена для учителей математики и информатики.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, информатика, математика, компетентность, образовательные технологии, проектная деятельность

Актуальность. В современном мире, когда информационные технологии проникают во все сферы жизни, развитие коммуникативных навыков становится ключевым элементом образования. Школьники должны не только владеть предметными знаниями, но и уметь выражать мысли, работать в команде и адаптироваться к новым условиям общения. В условиях цифровизации общества возрастает потребность в специалистах, способных эффективно коммуницировать. Без развитых коммуникативных навыков учащиеся рискуют столкнуться с трудностями в профессиональной деятельности и социальной жизни.

Проблемой развития коммуникативных навыков посредством математики и информатики занимались различные исследователи. Выделим работы Боженковой Л.И., рассматривающей формирование коммуникативной компетентности в обучении математике [1], и Рамазановой С.В.,

анализирующей приемы формирования коммуникативных способностей на уроках математики с акцентом на групповое участие решения задач [2]. Чернобабова К.В. и Шаповалова Е.А. исследуют формирование информационно-коммуникативных компетенций при изучении математики с элементами информатики [3], а Шайдуллова Л.Р. Фокусирует внимание на развитии информационно-коммуникативной компетенции с использованием цифровых инструментов [4].

Развитие коммуникативных навыков напрямую регулируется федеральными образовательными стандартами, что подчёркивает их важность в современном образовании. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту общего образования (приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287), среди метапредметных результатов особо выделяются умения внимательно слушать собеседника, участвовать в продуктивном диалоге и организовывать эффективное взаимодействие с другими. В предметных результатах по математике акцент делается на способности обосновывать свои решения, а в информатике – на развитии навыков общения в цифровой среде, включая работу с сетевыми ресурсами. Концепция развития математического образования (распоряжение Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р) подчёркивает необходимость интеграции математики с другими дисциплинами, что способствует формированию междисциплинарных связей и укреплению коммуникативных компетенций. В итоге такая синергия не только отвечает текущим требованиям, но и заметно повышает общую эффективность образовательного процесса

Цель настоящей статьи – проанализировать потенциал информатики и математики в формировании коммуникативных навыков школьников, а также предложить практические рекомендации для учителей по внедрению интеграции этих дисциплин в учебную деятельность.

Для развития этих навыков в рамках интеграции информатики и математики полезны разнообразные методики. Например, проектная деятельность, где ученики совместно работают над математическими проектами с помощью программ вроде GeoGebra. Анализ данных показывает, что подобные подходы усиливают вовлечённость и активность школьников. В таблице 1 представлены примеры того, как информатика и математика интегрируются для улучшения коммуникативных навыков.

Результаты эмпирических исследований подтверждают высокую эффективность подобных подходов, и они, безусловно, заслуживают более широкого внедрения в образовательный процесс. В связи с этим, я считаю, что интеграция этих дисциплин создаёт новые перспективы для гармоничного развития обучающихся. Таким образом, такие подходы могут стать ключевым элементом современной педагогической практики.

Таблица 1

**Методы развития коммуникативных
навыков по математике и информатике**

Метод	Описание	Инструменты информатики	Математический контекст	Ожидаемый эффект
Проектная деятельность	Учащиеся создают презентацию о статистике	PowerPoint, Canva	Сбор и анализ данных	Умение аргументировать выводы
Групповые задачи	Решение систем уравнений в команде	Онлайн-калькуляторы (Wolfram Alpha)	Алгебра	Развитие сотрудничества
Дебаты	Обсуждение теоремы Пифагора	Видеоконференции (Яндекс Телемост, Сферум, Max)	Геометрия	Умение слушать и возражать
Моделирование	Создание графиков функций	Excel	Анализ функций	Коммуникация идей через визуализацию

Вместе с тем, для достижения положительного эффекта необходимы определённые условия: квалифицированная подготовка педагогов, обеспечение доступа к современным технологиям и учёт индивидуальных особенностей обучающихся. Отсутствие этих факторов может привести к нежелательным последствиям, например, к доминированию более сильных учеников в группе, что снижает эффективность коллективной работы.

Выводы. Развитие коммуникативных навыков посредством интеграции информатики и математики представляет собой перспективный и эффективный подход в современном образовательном процессе. Объединение этих дисциплин способствует формированию умений общения, аргументации и совместного решения задач, что соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта и вызовам цифровой эпохи. В связи с этим, в дальнейшем целесообразно направить исследовательские усилия на изучение долгосрочного влияния таких подходов на профессиональное становление обучающихся. Таким образом, интеграция дисциплин открывает широкие возможности для подготовки учащихся к реальным жизненным вызовам.

Литература

1. Боженкова Л.И. Формирование коммуникативной компетентности учащихся в обучении математике [Электронный ресурс] // Преподаватель XXI век. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

- formirovanie-kommunikativnoy-kompetentnosti-uchaschihsya-v-obuchenii-matematike (дата обращения: 07.10.2025).
2. Рамазанова С.В. Математика: приёмы формирования коммуникативных способностей учащихся [Электронный ресурс] // Совушка. 2022. № 4 (30). URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/30/> (дата обращения: 07.10.2025).
 3. Чернобабова К.В., Шаповалова Е.А. Формирование информационно-коммуникативных компетенций учащихся при изучении математики [Электронный ресурс] // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2008. № 16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionno-kommunikativnyh-kompetentsiy-uchaschihsya-pri-izuchenii-matematiki> (дата обращения: 07.10.2025).
 4. Шайдуллова Л.Р. Развитие информационно-коммуникативной компетенции у обучающихся на уроках математики [Электронный ресурс] // Совушка. 2018. № 4 (14). URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/14/> (дата обращения: 07.10.2025).

Developing Students' Communication Skills Through Computer Science and Mathematics

Dzhelomanova T.K.

*3rd year student, Faculty of Physical and Mathematical Sciences
and Information Technologies, Department
of Mathematics and Information Technologies
Azov State Pedagogical University named after. P.D. Osipenko
Berdyansk, Russia
e-mail: tatyna2409@yandex.ru*

Annotation. This article examines the problem of developing students' communication skills through the integration of computer science and mathematics disciplines. The article analyzes the theoretical foundations and practical approaches to the formation of skills to effectively communicate, argue ideas and cooperate in the educational process. The article is intended for teachers of mathematics and computer science.

Keywords: communication skills, computer science, mathematics, competence, educational technologies, project activities

Настольные игры серии «ПедКласс» как способ развития компонентов педагогической одаренности обучающихся в педагогических и непедагогических классах

Илюшина М.И.

магистрант

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8241-5227>

e-mail: psychologOLg@yandex.ru

Лобанова А.В.

кандидат психологических наук, доцент

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>

e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Нечаева О.А.

кандидат педагогических наук, доцент

*Калужский государственный университет
(ФГБОУ ВО КГУ им. К.Э. Циолковского)*

г. Калуга, Россия

e-mail: necholgak@mail.ru

Ключевые слова: педагогическая одаренность, коммуникативные склонности, организаторские склонности, универсальные компоненты педагогической одаренности, специальные компоненты педагогической одаренности

Подготовка высококвалифицированных педагогических кадров – одно из важных направлений в системе образования страны. Школа нуждается в инициативных, активных, компетентных педагогах, обладающих педагогическими способностями, которые помогают решать сложные педагогические задачи.

Для решения данной задачи в современных школах созданы классы психолого-педагогической направленности. Казакова Е.И., Басюк В.С., Врублевская Е.Г. задачей данных классов видят раннее выявление у школьников педагогической одаренности.

Л.С. Выготский указывал, что «одаренность – термин, обозначающий уровень психологического или интеллектуального развития, уровень и качество predispositions, задатков, способностей».

В современной психологической литературе одни ученые считают, что она является характеристикой мастерства педагога; другие описывают

педагогическую одаренность как возможности совершенствования человека для качественной реализации педагогической деятельности.

Существует необходимость в использовании школьниками интересных технологий, способных не только развить необходимые компетенции, но и привлечь их внимание к деятельности и охотно ее осуществлять. Одной из универсальных технологий, повышающих интерес к деятельности является игра.

Нами выбраны настольные игры как технологии для развития компонентов педагогической одаренности. В игровой ситуации, выполняя ходы, участники игры получают карточки с заданиями, предлагающие для осмысления различные ситуации из психологической и педагогической деятельности, направленные на развитие компонентов педагогической одаренности.

Л.С. Выготский сформулировал закон – обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Именно в активной, совместной игровой деятельности участники игры овладевают и закрепляют необходимые компетенции, столь значимые для будущей профессиональной деятельности.

Для подтверждения возможностей применения настольных игр «ПедКласс» как способа развития компонентов педагогической одаренности обучающихся, нами проведено эмпирическое исследование.

В исследовании приняли участие 73 респондента десятого класса средней общеобразовательной школы г. Калуги и гимназии городского округа Щёлково. В первом срезе участвовали все 73 школьника, во втором срезе 68 школьников. Респондентами стали школьники старших классов педагогического и непедагогического профиля. В рамках исследования ведущими игры выступили: студенты педагогического вуза (в педагогическом классе) и педагог-психолог (в непедагогическом классе).

Нами использовались методика психологической диагностики потенциальной педагогической одаренности обучающихся Баркановой О.В. (субъективная оценка самими школьниками). Данная методика позволила определить уровень сформированности универсальных компонентов (далее УК) педагогической одаренности (креативность, интеллект и мотивации достижения успеха) и специальных компонентов (далее СК) (педагогические и коммуникативно-организаторские склонности). Диапазон уровней определялся от низкого до высокого.

Применяемые методики соответствуют критериям валидности и надежности. Полученные результаты дают возможность проанализировать динамику показателей компонентов педагогической одаренности. Эмпирическое исследование проводилось с 2024 по 2025 год. Программа исследования состояла в проведении срезов эмпирических данных до и после участия школьников в игре «ПедКласс».

Для доказательства эквивалентности групп респондентов (1 группа – школьники непедagogических классов г. Калуга и 2 группа – школьники педагогических классов г. Щелково) нами проведен дифференциальный анализ по критерию Манна-Уитни между этими группами в первом и во втором срезе. Статистически значимых отличий не выявлено.

Анализируя полученные данные по методике диагностики потенциальной педагогической одаренности обучающихся Баркановой О.В., можем отметить, что в первом срезе у респондентов преобладает средний уровень сформированности УК и СК педагогической одаренности (77% и 71%) (рис. 1).



Рис. 1. Уровни сформированности универсальных и специальных компонентов педагогической одаренности у обучающихся (%) (первый срез)

Школьники отмечают у себя средний уровень проявлений креативности, интеллекта, мотивации, педагогических и коммуникативных склонностей.

После проведения игр процент детей, отмечающих у себя средний уровень сформированности универсальных и специальных компонентов педагогической одаренности уменьшился (66% и 57%). Процент респондентов, отмечающий у себя высокий уровень сформированности данных компонентов увеличился: СК-41%, УК-31% (рис. 2).

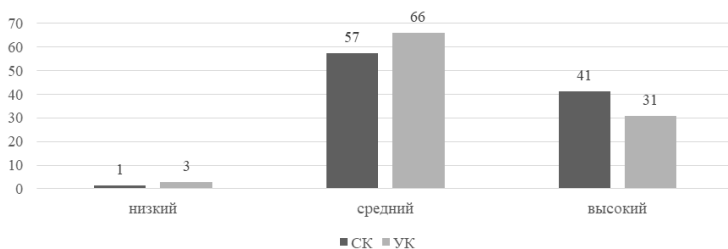


Рис. 2. Уровни сформированности универсальных и специальных компонентов педагогической одаренности у обучающихся (%) (второй срез)

Данные результаты могут свидетельствовать, что специально организованная игровая деятельность, включающая в себя упражнения на креативность, интеллект, мотивацию, педагогические и организаторские склонности помогла школьникам задуматься о наличии у себя данных качеств, так и раскрыть имеющийся потенциал.

Для подтверждения статистически значимых различий в компонентах педагогической одаренности нами проведен дифференциальный анализ (критерий Т Уилкоксона). Статистически значимые различия отмечены для пары переменных «креативность»: показатель «креативности» стал выше после проведения серии игр – об этом свидетельствует среднеарифметическое значение (M_x) во втором срезе он равен 16,90. Так же статистически значимые различия отмечены для переменных: «интеллект» (M_x во втором срезе = 16,93); «мотивация достижения успеха» (M_x во втором срезе = 15,78); «УК» (M_x во втором срезе = 49,60); «педагогические склонности» (M_x во втором срезе = 21,41). Различия до и после игр являются статистически значимыми, так как p -уровень $\leq 0,05$. Таким образом можно говорить о том, что проведенные игры могут влиять на динамику некоторых компонентов педагогической одаренности (см. таблица 1).

Таблица 1

Значимые различия компонентов педагогической одаренности до и после проведения игр

Показатель	1 срез		2 срез		p-уровень
	N	M_x	N	M_x	
Креативность	73	14,6	68	16,90	,001
Интеллект	73	14,4	68	16,93	,002
Мотивация достижения успеха	73	13,3	68	15,78	,004
УК	73	42,4	68	49,60	,000
Педагогические склонности	73	19,0	68	21,41	,037

Включение в игру заданий и упражнений на решение педагогических задач проявления креативности, развитие универсальных компонентов позволяют школьникам считать, что с данными ситуациями они смогут справиться, вселяют им уверенность в собственных силах.

Для выявления, развития компонентов педагогической одаренности, формирования мотивации к педагогической деятельности необходимы современные технологии, позволяющие развивать активность, инициативность, креативность, коммуникативные, организаторские склонности и другие личностные характеристики определяющие педагогическую одаренность будущих педагогов.

Одной из таких технологий могут стать настольные игры «Пед-Класс». Игра представляет собой настольную игру-«бродилку», в которой собраны задачи, кейс-ситуации, различные тематические задания, направленные на развитие компонентов педагогической одарённости.

Проведённое нами исследование позволяет говорить о том, что игры направленно решают поставленные перед ней задачи – развитие компонентов педагогической одарённости как в профильных педагогических классах, так и в непрофильных. По результатам нашего исследования можно отметить положительную динамику показателей педагогической одарённости.

Литература

1. Аминов Н.А. Новые принципы современной дидактики: монография / Н.А. Аминов, В.С. Чернявская. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2019. – 228 с
2. Казакова Е.И., Басюк В.С., Врублевская Е.Г. Проблема развития педагогической культуры школьников в условиях модернизации педагогического образования в России. В кн.: 5. Психолого-педагогические исследования. Том 11. № 3. с. 143–154.
3. Майданский А.Д., Рубцов В.В. (ред.) (2024) Лексикон Л.С. Выготского М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 200 с.
4. Савенков А.И. Психология детской одарённости: учебник для вузов / А.И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 334 с.
5. Федоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Педагогическая одарённость: психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения. В кн.: Перспективы науки и образования. № 1 (37). с. 262–274. [Электронный ресурс] URL: https://pnojournal.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/pdf_190119.pdf DOI: 10.32744/pse.2019.1.19 (дата обращения 15.09.2025).

Благодарности. Авторы благодарят за содействие и активное участие в исследовании педагога–психолога Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 2» городского округа Щёлково Завьялову Анну Алексеевну.

**Board Games of the “PedClass”
Series as a Way to Develop the Components
of Pedagogical Giftedness of Students
in Pedagogical and Non-Pedagogical Classes**

Ilyushina M.I.

Master's student

Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)

Moscow, Russian

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8241-5227>

e-mail: psychologOLg@yandex.ru

Lobanova A.V.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)

Moscow, Russian

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>

e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Nechaeva O.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Kaluga State University (K.E. Tsiolkovsky KSU)

Kaluga, Russia

e-mail: necholgak@mail.ru

Keywords: pedagogical giftedness, communicative inclinations, organizational inclinations, universal components of pedagogical giftedness, special components of pedagogical giftedness

Применение метода интеллект-карт на уроках биологии

Квачев Д.Д.

студент

Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина
(НГПУ им. К. Минина)

г. Нижний Новгород, Российская Федерация

e-mail: kvachev31@gmail.com

Пиманова Н.А.

кандидат химических наук, научный руководитель
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина)

г. Нижний Новгород, Российская Федерация

e-mail: chem-vsem@yandex.ru

Ключевые слова: интеллект-карты, визуализация, осознанное чтение

Каждый учитель задумывается о том, как можно интереснее и увлекательнее сделать свой урок для обучающихся. В настоящее время наблюдается тенденция снижения у учащихся интереса к обучению, особенно к естественным наукам. Причинами снижения познавательной активности и успеваемости могут являться несколько причин: большой объем изучаемого материала, нехватка времени на выполнение домашних заданий, отсутствие способности выделять главное и обобщать информацию.

Основной проблемой низкой успеваемости является слабое развитие когнитивного мышления учащихся, чтобы решить данную проблему необходимо сделать процесс мышления наблюдаемым. Одним из способов решения описанной проблемы и вовлечения ученика в процесс обучения является метод создания интеллект-карт, направленный на развитие у учащегося его творческого мышления, креативности, умения читать осознанно изучаемый материал и выбирать из него основные тезисы.

Технология создания интеллект-карт была предложена Тони Бьюзенном специалистом в области исследования работы мозга, психологии обучения и проблем мышления [1]. Занимаясь изучением проблемы повышения успеваемости работы головного мозга, Т.Бьюзен обратил внимание на особое строение клеток нервной ткани. Отростки нейронов, словно корни разросшегося дерева, расходились во все стороны, именно эта особенность послужила отправной точкой в развитии теории радиантного мышления, а позже и к созданию метода построения интеллект-карт (ментальных карт) [1].

Ментальная карта представляет собой графический метод организации информации, который помогает систематизировать знания, устанавливая связи между ключевыми понятиями и идеями в форме дерева или схемы. Основная концепция интеллект-карты заключается в том, чтобы от центрального понятия, расположенного в центре карты, отходили ветви, на которых отображаются связанные с этим понятием категории, факты или идеи.

В процессе создания ментальной карты выделяют следующие шаги:

1. Для создания ментальной карты необходимо взять чистый альбомный лист и расположить его горизонтально. Также для оформления нужно использовать цветные карандаши, фломастеры, маркеры и т.п.
2. Необходимо подобрать учебный материал, по которому будет создаваться интеллект-карта (учебники, конспекты, интернет-ресурсы).
3. После изучения нового материала в центре листа фиксируется основная мысль ментальной карты, которая будет связана с темой урока. Важно отметить, что центральная мысль интеллект-карты должна бросаться в глаза и быть запоминающимся элементом всей карты, поэтому её нужно изображать в образной форме.
4. На следующем этапе от центральной мысли отводятся толстые изогнутые ветви первого уровня, на которых написаны ключевые слова изучаемой темы и сопровождающиеся рисунками-ассоциациями.
5. От ветвей первого уровня отходят ветви второго уровня, уточняющие основные мысли и так же сопровождающиеся рисунками-ассоциациями. Чем больше создано ветвей различных уровней, тем лучше усвоена тема занятия.
6. При необходимости можно соединить ветви основных уровней с помощью стрелок, линий для обозначения взаимосвязей между ними.

Данную методику можно применять абсолютно на любых уроках, в том числе и на уроках биологии, например, после изучения тем «Внутренняя среда организма, ее компоненты и функции», «Общая характеристика хвойных растений», «Зоология – наука о животных» и т.д.

На рисунке 1 представлен пример интеллект-карты по теме «Пресмыкающиеся, их строение, многообразие и значение»

Технологию создания интеллект-карт можно использовать на разных этапах урока: при изучении нового материала, в качестве домашнего задания для закрепления изученной темы, при проверке и контроле знаний. Использование ментальных карт способствует улучшению восприятия и запоминания информации путем визуализации материала. Биология, как наука, содержит множество терминов, фактов и процессов, которые иногда бывает трудно связать между собой. Ментальная карта позволяет продемонстрировать взаимосвязь различных биологических процессов с помощью рисунков ассоциаций, картинок, стрелок, линий.

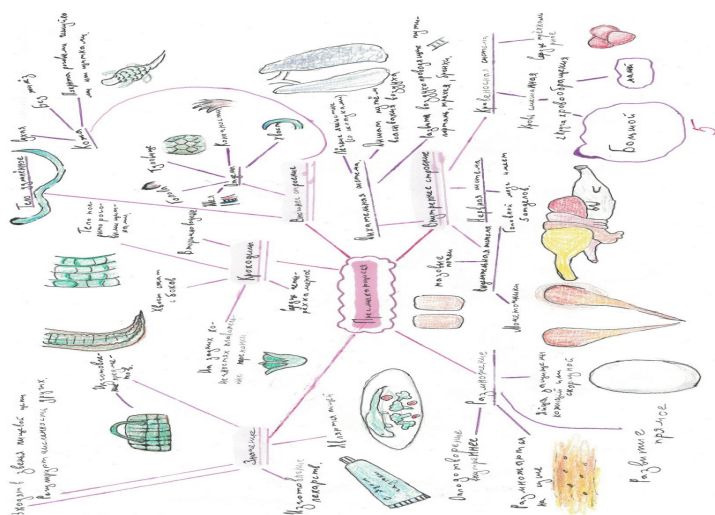


Рис. 1. Интеллект-карта по теме «Пресмыкающиеся, их строение, многообразие и значение»

Применение данного метода позволяет обучающимся:

1. Развивать учебные способности, которые включают в себя умение воспринимать, анализировать и выделять главное в тексте;
2. Оптимизировать все виды памяти;
3. Повысить уровень пространственного восприятия, уверенности в собственных возможностях и стремление к новым знаниям;
4. Развить, как естественно-научное мышление, так и креативное;
5. Самостоятельно идентифицировать пробелы в знаниях по теме, а также работать над их исправлением.

Технология создания интеллект-карт способствует лучшему усвоению знаний учащихся, повышению успеваемости и проявлению интереса к изучаемому предмету. Научить ребенка осознанно читать и получать удовольствие от понимания прочитанной информации, основная задача по обучению осознанного чтения, и в этом помогает метод ментальных карт, как способ визуализации.

Литература

1. Бьюзен Т. и Б. Супермышление/Пер. с англ. Е.А. Самсонов; Худ. обл. М.В.Драко. – 2-е изд. – Мн.: ООО «Попурри», 2003. – 304 с.
2. Бьюзен Т. Суперинтеллект / Т. и Б. Бьюзен. – Пер. с англ. Ю.Е. Андреева. – 3-е изд. – Мн.: Попурри, 2007. – 400с.

3. «Тони Бьюзен. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления»: Манн, Иванов и Фербер; Москва; 2019
4. Бершадская Е.А. Применение метода интеллект – карт в учебном процессе. // Электронное издание «Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: сборник научных статей международной научно-практической конференции, 19–21 июня, 2012 г.» М.: ФГАОУ АПК и ППРО, 2012.
5. Бершадский М.Е. Карты понятий как метод обучения. – В сб.: Современные образовательные технологии. Теория и практика: Сборник научных статей и методических материалов/Под ред. В.В. Ефимовой. – Новокузнецк, 2011. – 189 с. С. 39–57. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-prakticheskie-aspekty-raboty-s-kartami-intellekt-ponyatiy/viewer> (дата обращения: 15.09.2025).

Application of the Method of Intelligence-Maps as a Way of Visualization in Biology Lessons

Kvachev D.D.

student

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

Nizhniy Novgorod, Russia

e-mail: kvachev31@gmail.com

Pimanova N.A.

Candidate of Chemical Sciences, Scientific Supervisor

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

Nizhniy Novgorod, Russia

e-mail: chem-vsem@yandex.ru

Keywords: mind map, visualization, conscious reading

Сопровождение карьерного самоопределения студентов как направление деятельности современного российского университета

Панфилова М.С.

аспирант,

*Национальный исследовательский Томский
государственный университет
(ФГАОУ ВО ТГУ)*

г. Томск, Российская Федерация

e-mail: Panfilovam07@gmail.com

Смышляева Л.Г.

Доктор педагогических наук, доцент

*Национальный исследовательский Томский
государственный университет
(ФГАОУ ВО ТГУ)*

г. Томск, Российская Федерация

e-mail: laris.s@mail.ru

Ключевые слова: карьерное самоопределение, рынок труда, рефлексивное эссе, образ будущего, студент университета, контент-анализ

Сегодня высокий темп освоения новых знаний и создания наукоемкой продукции на собственной технологической основе является ключевым фактором, определяющим конкурентоспособность национальных экономик и эффективность национальных систем безопасности.

Высокий темп развития влечет за собой и перемены, ориентирующие многие сферы, включая образование, на поиск новых подходов для решения своих задач. В связи с чем, у университета появился новый вызов – обеспечить преодоление разрыва содержания и результатов образования с требованиями рынка труда, в том числе через создание условий для ускоренной интеграции студентов в рынок труда. Эта задача актуализирует необходимость развития у студентов компетенции самостоятельного выстраивания карьерной стратегии и ее своевременной корректировки в связи с изменившимися условиями. Однако на сегодняшний день результаты исследований подтверждают статичность ситуации в используемых схемах взаимодействия между университетами и рынком труда для консолидации усилий в целях подготовки кадров для новой экономики страны [5].

Что, в свою очередь, определяет проблему нашего исследования: разрыв между потребностью современного рынка труда в молодых специалистах, обладающих стратегическим карьерным мышлением, способных быстро адаптироваться в профессиональной среде, и недостаточной

разработанностью научно обоснованных и практико-ориентированных инструментов для содействия карьерному самоопределению студентов в системе высшего образования.

Исследованию личностной направленности, влияющей на выбор карьерных стратегий, посвящены научные труды ведущих отечественных психологов: теория отношений личности (В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов); теория карьерного самоопределения личности на основании детерминированной системы мотивов и потребностей (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Ю.М. Орлов). В зарубежной психологии понятие карьерного самоопределения связано с самосознанием и процессами личностной самоидентификации и анализируются в трудах А. Маслоу, В. Франкла, Э. Фромма и др.

Однако, на сегодняшний день все еще отсутствует достаточная разработанность данной темы в педагогической науке. В том числе: вопрос о способах сопровождения карьерного самоопределения. И наше исследование делает свой вклад в решение этого вопроса.

Профессор томского государственного университета В.Н. Петрова в своей докторской диссертации доказала, что формирование образа будущего является предиктором профессионального и личностного становления и зрелости человека [2]. А в работе Э.Ф. Зеера персонализированное обучение называется предиктором работы с образом будущего [1]. Это приводит нас к выводу о том, что развитие практик содействия персонализации обучения будет способствовать становлению образа будущего обучающихся и, следовательно, их самоопределению. Поэтому при решении задач нашего исследования оформилось теоретически обоснованное предположение, что для реализации содействия карьерному самоопределению студентов университета на каждом из его этапов целесообразно использование тьюторского сопровождения [3, 4]. Так как индивидуализация и персонализация обучения, являющиеся основными задачами работы тьютора.

Цель исследования: проверить, есть ли статистически и практико-значимая взаимосвязь между целенаправленной педагогической работой с образом будущего студентов и развитием их карьерного самоопределения.

На основе анализа этапов теорий профессионализации (Ф.Э. Зеер, К.А. Климов, А.К. Маркова) и теорий карьеропостроения (Дж. Холланд, Д. Сьюпер, Л. Готтфредсон, М. Савикас), нами была разработана организационно-педагогическая модель сопровождения процесса карьерного самоопределения студентов на протяжении всего периода освоения основной образовательной программы (1–4/5 курс). Состоящая из четырех этапов:

1. Развитие представлений студентов о карьерных возможностях в выбранной профессиональной сфере;
2. Сопровождение студентов в процессе понимания карьерных намерений – содействие в формировании вариантов образа будущего;
3. Сопровождение процесса выбора студентами индивидуальных карьерных стратегий – выбор студентом приоритетных вариантов своего образа будущего;
4. Сопровождение пробных (квазипрофессиональных) действий процесса карьерной самореализации студентов – проверка каждого из выбранных вариантов образа будущего на реалистичность и соответствие истинным интересам и жизненным устремлениям студента.

А также нами была разработана оценочно-диагностическая матрица, позволяющая измерить уровень развития навыков карьерного самоопределения у студентов университета. Для каждого базового критерия матрицы нами описана характеристика уровней сформированности от низкого до высокого, что необходимо для последующего использования матрицы как средства оценки. Ниже представлена матрица для первого этапа, на котором мы проводили апробацию.

Таблица 1

**Базовая оценочно-диагностическая матрица
для педагогических измерений динамики развития
навыков карьеропостроения у студентов (1 этап)**

Этап сопровождения КП	Базовый критерий	Показатели для оценки	Методы исследования
1 этап Развитие представлений студентов о карьерных возможностях в выбранной профессиональной сфере (ПС)	Сформированность представлений студентов о карьерных возможностях в выбранной ПС	1. Широта представлений о карьерных возможностях в выбранной ПС 2. Точность представлений о карьерных возможностях в выбранной ПС 3. Осведомленность о способах развития способности к карьерному самоопределению 4. Уровень сформированности потребности в понимании карьерных аспектов профессионализации 5. Понимание значения надпрофессиональных компетенций для карьерного самоопределения и карьерной самореализации	1–5 – психодиагностика (методика измерения карьерного самоопределения (МИКС)) 1–4 – опрос (анкетирование) 1–5 – эссе (метод анализа продуктов деятельности)

Апробация проводилась в осеннем семестре 2024 года. В течение всего семестра было проведено тьюторское сопровождение

ознакомительной практики студентов первого курса юридического института ТГУ (287 человек).

В течение первого семестра первого курса все группы первокурсников юридического института посещали ознакомительные встречи в учреждениях своего потенциального трудоустройства. Всего 10 мест учреждений. В каждом из посещенных мест студентам рассказывали о специфике работы в данной службе, проводили экскурсию по зданию, а также отвечали на все дополнительные вопросы студентов.

Параллельно с ходом ознакомительной практики также в течение первого семестра со студентами проводились рефлексивные встречи, организованные Тьюторской службой ТГУ.

В начале семестра все студенты прошли диагностику через методику измерения карьерного самоопределения (МИКС). А в конце семестра по итогам ознакомительной практики первокурсники написали рефлексивные эссе, в которых ответили на вопросы, почему они выбрали юридическую специальность и кем на данный момент видят себя в будущем. В силу того, что не все первокурсники выполнили итоговое задание по написанию рефлексивного эссе, на выходе мы получили 158 работ. 19 из них было отсеяно на первичном этапе осмотра по причине использования для написания искусственного интеллекта, а также полного списывания работы у другого студента.

Используя метод анализа продуктов деятельности обучающихся, а именно контент-анализ, нами были обработаны полученные данные. Результаты обработки расположены в Таблице 3. В таблице показатели оценочно-диагностической матрицы сопоставлены с показателями диагностик МИКС.

Таблица 2

Результаты методики измерения карьерного самоопределения:

МИКС в начале семестра	Анализ рефлексивных эссе в конце семестра
66% не готовы для принятия осознанного решения относительно своего профессионального и карьерного самоопределения	Точность представлений о карьерных возможностях в выбранной ПС – 92%
68% студентов не уверены или сомневаются в своем профессиональном выборе	Осведомленность о способах развития способности к карьерному самоопределению – 87%
	Широта представлений о карьерных возможностях в выбранной ПС – 92%
59% не до конца осознают или не осознают свои карьерные предпочтения и возможности	Уровень сформированности потребности в понимании карьерных аспектов профессионализации – 81%

МИКС в начале семестра	Анализ рефлексивных эссе в конце семестра
52% не уверены в себе или сомневаются, как в субъекте профессиональной деятельности	Понимание значения надпрофессиональных компетенций для карьерного самоопределения и самореализации – 90%

На данном этапе работы с данными рефлексивных эссе мы можем отметить выросший уровень всех показателей на первом этапе карьерного самоопределения у студентов. Что подводит нас к выводу о том, что теоретически доказанная связь между педагогической работой с образом будущего и становлением карьерного самоопределения у студентов университета подтверждается эмпирически. В дальнейшем мы планируем продолжить работу по разработке инструментария для диагностики развития навыков карьерного самоопределения у студентов университета, расширив выборку студентов, а также работая и с другими этапами диагностической матрицы.

Литература

1. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой; Рос. гос. проф. пед. ун-т. Екатеринбург. 2021. 120 с.
2. Петрова В.Н. Образ будущего как предиктор профессионального развития: Дис. ... Доктор психологических наук. г. Томск, 2019. 350 с.
3. Суханова Е.А. Образовательный потенциал межорганизационного сетевого взаимодействия (на материале взаимодействия организаций высшего и общего образования) / Е.А. Суханова, А.А. Зобнина // Педагогический имидж. 2017. № 2 (35). С. 77–85.
4. Суханова Е.А. Стандарт профессиональной тьюторской деятельности: версия для высшего и дополнительного профессионального образования / Е.А. Суханова, С.А. Степанов // Аккредитация в образовании. 2012. № 6 (58). С. 74–75.
5. Университетская национальная инициатива качества образования: анализ ситуации в контексте новых задач развития системы: Аналитический доклад / под ред. Е.А. Сухановой, Е.А. Терентьева. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2023. 32 с.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования Центр социологии образования Института образования ТГУ и его директора М.О. Абрамову.

Supporting Students' Career Self-Determination as a Focus of a Modern Russian University

Panfilova M.S.

Postgraduate student

National Research Tomsk State University

Tomsk, Russia

e-mail: Panfilovam07@gmail.com

Smyshlyaeva L.G.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

National Research Tomsk State University

Tomsk, Russia

e-mail: laris.s@mail.ru

Keywords: career self-determination, labor market, reflective essay, image of the future, university student, content analysis

Ранняя профориентация инженерной направленности

Парьев А.Э.
аспирант

*Российский университет дружбы
народов имени Патриса Лумумбы
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6666-3228>

e-mail: 1142240313@pfur.ru

Ключевые слова: ранняя профориентация, инженерное образование, технологический суверенитет, кадровый потенциал, экосистема, естественно-научное образование

В условиях глобальной геополитической трансформации и санкционного давления вопрос технологического суверенитета России приобретает критическую важность. Способность государства к самостоятельному развитию и внедрению критических технологий напрямую зависит от наличия высококвалифицированных инженерных кадров. Однако текущая ситуация на рынке труда свидетельствует о системном кризисе в этой области: старение инженерного корпуса, отток талантливой молодежи в другие сферы, разрыв между компетенциями выпускников вузов и требованиями высокотехнологичных компаний. Преодоление этого кризиса невозможно без коренной перестройки системы подготовки кадров, начальной точкой которой должна стать ранняя профориентация инженерной направленности.

Профессиональная ориентация понимается как комплексная и системная поддержка в выборе профессиональных ориентиров и планировании профессионального развития, включающая профинформацию, профагитацию, профпросвещение, профдиагностику и эмоционально-нравственную поддержку. [1]

Проблема носит комплексный характер и заключается в следующем:

1. Позднее включение в профориентацию: Традиционные модели профориентации активизируются в 15–17 лет, когда у старшеклассников уже сформированы предметные предпочтения и зачастую отсутствует интерес к сложным естественно-научным и техническим дисциплинам.
2. Отрыв образования от реальности: Содержание школьных курсов математики, физики, химии и информатики часто носит абстрактный, теоретизированный характер. У учащихся не формируется понимание практического применения знаний для решения реальных инженерных задач.

3. Дефицит педагогических кадров и ресурсов: Нехватка учителей, способных мотивировать и качественно преподавать точные науки, а также слабая материально-техническая база школ (лаборатории, конструкторы, современное программное обеспечение) не позволяют организовать эффективную практико-ориентированную деятельность.
4. Искривленный имидж инженера: В общественном сознании образ инженера как представителя низкооплачиваемой и «непрестижной» профессии, что негативно влияет на профессиональный выбор молодежи.

Научная новизна исследования заключается в принципиально новом подходе к закладке основ инженерного мышления на уровне начального общего образования (1–4 классы), где традиционно профориентация считалась преждевременной. Подход основан на целенаправленном и системном формировании ключевых предпосылок инженерной деятельности не через профпросвещение, а через интеграцию в базовые учебные предметы и внеурочную деятельность специально разработанного практико-ориентированного контента. Это предполагает трансформацию образовательной среды начальной школы в «экосистему» для решения элементарных изобретательских задач, конструирования и экспериментирования, что создает принципиально новую, раннюю точку входа в непрерывную инженерную подготовку и формирует устойчивую положительную мотивацию до момента столкновения с абстрактной сложностью естественно-научных дисциплин в основной школе.

Для решения обозначенной проблемы предлагается системно-деятельностный подход, реализуемый через следующие ключевые элементы:

1. Раннее погружение (1–4 классы): Формирование первичного интереса через игровые формы: конструирование, простейшие эксперименты, образовательная робототехника, решение логических и изобретательских задач. Цель – развитие любознательности, пространственного мышления и мелкой моторики.
2. Обновление содержания естественно-научного и математического образования (5–9 классы): контекстное обучение, сквозные проекты.
3. Сетевое партнерство: Создание устойчивых связей между школами, центрами дополнительного образования (Кванториумы, IT-кубы), техническими вузами и промышленными предприятиями. [2]
4. Подготовка и переподготовка педагогов: Обучение учителей новым педагогическим технологиям, методам проектной деятельности и работе с высокотехнологичным оборудованием.

Таблица 1.

Методы решения и ожидаемые результаты

Метод / Подход к решению	Ожидаемые количественные результаты	Ожидаемые качественные результаты
Раннее погружение (1–4 кл.): Внедрение в уроки и внеурочную деятельность курсов по начальному техническому творчеству.	– Увеличение на 20–30% числа учащихся, выбирающих инженерно-технические кружки в 5-м классе. – Рост участия в конкурсах проектов для начальной школы.	Формирование устойчивого интереса к технике, развитие soft skills, преодоление страха перед ошибкой, развитие мелкой моторики.
Проектная деятельность (5–9 кл.): Реализация сквозных межпредметных STEM-проектов.	– Рост на 15–25% числа учащихся, выбирающих для сдачи ОГЭ по физике и информатике. – Увеличение количества призеров на региональных конкурсах инженерных проектов.	Развитие инженерного мышления: умение видеть проблему, проектировать решение, моделировать, создавать прототип. Повышение осознанности выбора IT-профиля.
Обновление содержания образования: Контекстуализация учебного материала через связь с реальными кейсами.	– Улучшение средних баллов по МЦКО, ОГЭ и ЕГЭ по техническим предметам. – Снижение процента отчисления с 1–2 курсов инженерных вузов по причине неверного выбора.	Преодоление разрыва между теорией и практикой. Формирование понимания социальной значимости и практической ценности естественно-научных знаний.
Сетевое взаимодействие: Создание программ наставничества с вузами и предприятиями.	– Заключение не менее 3–5 действенных договоров о сотрудничестве «школа-вуз-предприятие» в регионе. – Рост числа абитуриентов, целевых направлений от предприятий.	Формирование реалистичного и позитивного имиджа инженерной профессии. Получение школьниками актуальной информации о требованиях и тенденциях на высокотехнологичных рынках труда.
Подготовка педагогических кадров: Специальные программы повышения квалификации для учителей начальной школы и предметников по основам инженерной педагогики и работе с новым оборудованием.	– Не менее 70% учителей целевых школ, прошедших переподготовку. – Создание банка методических разработок для проведения проектных занятий.	Формирование сообщества педагогов-новаторов, способных эффективно мотивировать и направлять учащихся в сфере инженерии и технологий.

Ранняя профориентация инженерной направленности, построенная на принципах интеграции, практико-ориентированности и сетевого взаимодействия, перестает быть точечной мерой и становится системообразующим элементом национальной образовательной политики. Это долгосрочная инвестиция в человеческий капитал, которая является необходимым и безальтернативным условием для достижения технологического суверенитета страны. Формирование талантливых, мотивированных и компетентных инженеров, начинающееся со школьной скамьи, создает прочный фундамент для будущего технологического лидерства России.

Литература

1. Богданова Т.Г., Вовненко К.Б., Попова Т.М., Степанова Н.А. Проффессиональная ориентация как начальный этап профессиональной реабилитации: комплексный подход // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 4. – С. 85–96. – DOI: 10.17759/pse.2022270407
2. Заяц А.В., Путилова А.А., Гуляева Л.И. Профориентация в инженерном образовании: опыт работы технопарка «Кванториум» МАОУ Политехническая гимназия // Научные высказывания. – 2024. – № 20 (67). – С. 33–36. – URL: https://nvjournal.ru/article/Proforientatsija_v_inzhenernom_obrazovanii_opyt_raboty_tehnoparka_Kvantorium_MAOU_Politehnicheskaja_gimnazija

Early Career Guidance in Engineering

Parev A.E.

PhD student, RUDN

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6666-3228>

e-mail: 1142240313@pfur.ru

Keywords: early career guidance, engineering education, technological sovereignty, human resources, ecosystem, natural science education

Анализ эффективности различных архитектур нейросетей в задачах автоматического создания цифрового контента

Селиверстова К.С.

студент

*ФГБОУ ВО «Глазовский инженерно-
педагогический университет» имени В.Г. Короленко
г. Глазов, Российская Федерация
e-mail: ksyuseliv02jii@gmail.com*

Введение

Актуальность темы: увеличение спроса на автоматизацию создание цифрового контента в разных сферах жизни.

Проблема: разнообразие архитектур нейросетей затрудняет выбор оптимального результата задач.

Цель: анализ архитектур нейросетей для генерации цифрового контента.

Задачи:

- выделить основные архитектуры нейросетей;
- определить критерии сравнения;
- провести анализ архитектур нейросетей.

Научная новизна: учёт современных тенденций.

Современная цифровая сфера характеризуется фундаментальной трансформацией, обусловленной интенсивным развитием технологий искусственного интеллекта. В частности в автоматизированной генерации цифрового контента демонстрирует переход от примитивных шаблонных решений к сложным генеративным моделям, способным синтезировать текстовые, визуальные, аудиальные и видеоматериалы с уровнем креативности, приближающимся к антропоморфному.

Данный технологический прорыв детерминирован emergence переломных архитектур глубинного обучения, каждая из которых демонстрирует специфические балансы между точностью генерации, временем инференса, вариативностью выходных данных и требованиями к вычислительным ресурсам. Вместе с тем, лавинообразное появление разнородных моделей – от Generative Adversarial Networks (GAN) и Variational Autoencoders (VAE) до архитектур на основе трансформеров и диффузионных моделей – актуализирует проблему их методологического сопоставления.

В рамках настоящего исследования предпринимается попытка комплексной оценки производительности ключевых архитектур нейронных сетей при решении задач автоматизации создания цифрового контента.

Основные архитектуры нейросетей

В сфере автоматизированного синтеза контента лидирующие позиции занимают несколько семейств архитектур глубинного обучения, базирующихся на различных фундаментальных принципах и демонстрирующих оптимальную эффективность в специфических прикладных областях.

Данная архитектура имплементирует принцип бинарной минимаксной игры между двумя состязющимися нейросетевыми моделями: генератором (Generator) и дискриминатором (Discriminator). Генератор нацелен на трансформацию случайного шума из скрытого пространства (latent space) в синтетические объекты, неотличимые от реальных данных. Дискриминатор решает задачу бинарной классификации, стремясь идентифицировать подлинные и сгенерированные экземпляры. Процесс оптимизации носит адверсарный характер: генератор максимизирует погрешность дискриминатора, тогда как дискриминатор минимизирует её. Несмотря на сложности, связанные с нестабильностью тренировочного процесса и схлопыванием мод (mode collapse), GAN достигают высочайших показателей в синтезе визуальных данных с исключительной детализацией.

Данный класс моделей базируется на концепции последовательного зашумления и последующего восстановления данных. Процесс включает две марковские цепи: прямой (forward process) и обратный (reverse process). На этапе прямого процесса исходные данные итеративно разрушаются путем добавления гауссова шума до полной утраты структурной информации. Генеративная модель (часто основанная на U-Net архитектуре) обучается инвертировать данную процедуру, поэтапно удаляя шум для реконструкции данных из изначально случайного распределения. Критическим преимуществом диффузионных моделей является устойчивость процесса обучения и превосходная детализация итоговых изображений, несмотря на значительные вычислительные затраты на этапе инференса.

VAE представляют собой вероятностный подход к генеративному моделированию, интегрирующий структуру автоэнкодера со стохастическим представлением данных. Модель включает энкодер, проецирующий входные данные в параметры распределения в латентном пространстве, и декодер, воссоздающий данные из сэмплов этого распределения. Функция потерь VAE объединяет два компонента: ошибку реконструкции (reconstruction loss) и дивергенцию Кульбака-Лейблера (KL-divergence), гарантирующую близость апостериорного распределения к априорному. Главное достоинство VAE – способность к построению непрерывных латентных представлений и генерации

плавных интерполяций, хотя синтезируемые ими данные могут уступать в визуальной четкости результатам, полученным с помощью GAN и диффузионных моделей.

Изначально созданные для решения задач обработки естественного языка (Natural Language Processing), трансформеры опираются на механизм самовнимания (self-attention), обеспечивающий модели возможность вычислять взаимозависимости между всеми элементами входной последовательности вне зависимости от их позиции. Данная архитектура показывает выдающуюся эффективность в моделировании последовательностей разнородных данных. В контексте генеративных задач трансформеры функционируют в авторегрессионном режиме, прогнозируя каждый последующий элемент последовательности на основании предыдущих. Масштабируемость и универсальность трансформеров позволили им стать базой для крупных языковых моделей (Large Language Models) и кросс-модальных систем, однако их вычислительная сложность возрастает квадратично относительно длины последовательности.

Критерии сравнения

1. Качество контента:
 - Для изображений: FID (Fréchet Inception Distance), IS (Inception Score).
 - Для текста: перплексия, оценка связности.
2. Скорость генерации: время инференса.
3. Стабильность обучения: сходимость моделей, склонность к коллапсу (для GAN).
4. Разнообразие выходных данных.
5. Управляемость: контроль через текстовые промпты или другие методы.

Анализ архитектур нейросетей

GAN:

- Принцип работы: генератор vs. дискриминатор.
- Преимущества: высокое качество изображений, быстрота генерации.
- Недостатки: нестабильность обучения, склонность к коллапсу мод.
- Примеры: StyleGAN, BigGAN.

Диффузионные модели:

- Принцип работы: постепенное добавление и удаление шума.
- Преимущества: высочайшее качество и детализация, управляемость.

- Недостатки: медленная генерация, высокие вычислительные затраты.
- Примеры: Stable Diffusion, DALL-E.

VAEs:

- Принцип работы: кодирование в латентное пространство.
- Преимущества: стабильность обучения, быстрота работы.
- Недостатки: размытость и низкое разнообразие выходных данных.

Трансформеры:

- Принцип работы: механизм внимания (attention).
- Преимущества: лидерство в генерации текста, высокая управляемость.
- Недостатки: требовательность к ресурсам для больших моделей.
- Примеры: GPT-4, Vision Transformer.

Результаты сравнительного анализа

Архитектура	Качество	Скорость	Стабильность	Разнообразие
GAN	Высокое	Высокая	Низкая	Среднее
Диффузионные модели	Очень высокое	Низкая	Высокая	Высокое
VAEs	Среднее	Высокая	Высокая	Низкое
Трансформеры	Высокое	Средняя	Высокая	Высокое

Выводы:

Для задач, требующих высочайшего качества: диффузионные модели.

Для интерактивных приложений: GAN.

Для генерации текста: трансформеры.

Для баланса между скоростью и стабильностью: VAEs.

Заключение

Проведенный сравнительный анализ эффективности ключевых архитектур нейронных сетей в задачах автоматизированного создания цифрового контента позволяет сформулировать следующие выводы и перспективные направления для дальнейших исследований.

Результаты работы подтверждают, что не существует универсальной архитектуры, оптимальной для всех сценариев генерации. Каждая из рассмотренных моделей – Generative Adversarial Networks (GAN), диффузионные модели, вариационные автоэнкодеры (VAE) и трансформеры – демонстрирует уникальный комплекс эксплуатационных характеристик, определяемых базовыми принципами их функционирования. Следовательно, выбор конкретной архитектуры является компромиссным

решением, детерминированным ключевыми требованиями задачи: необходимостью достижения максимального качества выходных данных, скоростью инференса, устойчивостью процесса обучения или объемом доступных вычислительных ресурсов.

На основании выявленных синергий и ограничений различных подходов, для практического применения целесообразно рассматривать гибридные архитектуры, комбинирующие преимущества отдельных моделей для нивелирования их внутренних недостатков. Примером могут служить структуры, объединяющие стабильность обучения VAE с детализацией диффузионных процессов. Кроме того, критически важным является учет семантической и структурной специфики целевого контента (текст, изображения, мультимодальные данные), поскольку эффективность архитектуры напрямую зависит от адекватности ее индуктивных смещений природе генерируемых данных.

Литература

1. Гудфеллоу, Я. Generative Adversarial Networks [Текст] / Я. Гудфеллоу, Ж. Пуж-Абади, М. Мирза [и др.] // *Advances in Neural Information Processing Systems*. – 2014. – Т. 27. – С. 2672–2680.
2. Хо, Дж. Denoising Diffusion Probabilistic Models [Текст] / Дж. Хо, А. Джайн, П. Аббил // *Advances in Neural Information Processing Systems*. – 2020. – Т. 33. – С. 6840–6851.
3. Кингма, Д.П. Auto-Encoding Variational Bayes [Текст] / Д.П. Кингма, М. Веллинг // *2nd International Conference on Learning Representations (ICLR)*. – 2014.
4. Васвани, А. Attention Is All You Need [Текст] / А. Васвани, Н. Шейфер, Н. Пармар [и др.] // *Advances in Neural Information Processing Systems*. – 2017. – Т. 30. – С. 5998–6008.
5. Бонд-Тейлор, С. Глубокое генеративное моделирование: Сравнительный обзор VAEs, GANs, нормализующих потоков, энергетических и авторегрессионных моделей [Текст] / С. Бонд-Тейлор, А. Лич, Я. Лонг, К.Г. Уилкоккс // *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*. – 2022. – Т. 44, № 11. – С. 7327–7347.

Развитие инженерной направленности химического образования в школах

Шамсутдинов Э.Р.

аспирант

*Государственный университет просвещения
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7869-146X>

e-mail: ems699@icloud.com

Ключевые слова: инженерная направленность, химическое образование, профильные классы, средняя школа, старшая школа

Современный этап развития системы образования в Российской Федерации требует целенаправленной подготовки высококвалифицированных специалистов для многих отраслей промышленности, включая химическую, нефтехимическую и топливную. Согласно Указу Президента РФ от 18.06.2024 № 529 «Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоёмких технологий» среди приоритетных направлений научно-технологического развития химическая инженерия играет значимую роль во многих областях, включая высокоэффективную и ресурсосберегающую энергетику, превентивную и персонализированную медицину, сельское хозяйство и адаптацию к изменениям климата. Согласно Указу Президента РФ от 28.02.2024 № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации», совершенствование инженерного образования приобретает особую значимость. Данные документы определяют инженериию как одно из приоритетных направлений для обеспечения технологического суверенитета страны, что требует нового подхода к организации образовательного процесса.

Важность развития инженерной направленности химического образования в школах связана с острой потребностью экономики Российской Федерации в кадрах химической промышленности. Комитет Совета Федерации по экономической политике в конце 2024 года отмечал сильный недостаток персонала в обрабатывающей и химической промышленности, нарастающий в связи с развитием и расширением импортозамещающих производств и увеличением доли государственных заказов. В обзоре института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ отмечается происходящий переход в критическую фазу кадровой уязвимости в химической промышленности: в период с 2021 по 2024 гг. количество работников, требуемых на химических предприятиях, увеличилось почти в 2 раза [1].

Однако в настоящее время наблюдается рост интереса школьников к инженерным специальностям. По данным мониторинга качества

приёма в ВУЗы, проведенного НИУ ВШЭ в 2025 году, доля абитуриентов, зачисленных на инженерные направления подготовки в 2024 году, достигла 40% от общего приема в ВУЗы, а прирост по сравнению с 2022 годом составил 7%. Технические вузы с инженерными школами заняли более половины мест в топ-20 лучших ВУЗов по качеству совокупного приема в 2024 году. Важно также отметить 12%-ный прирост численности обучающихся, зачисленных на обучение по химическим направлениям, по сравнению с 2022 годом [2].

Таким образом, в условиях необходимости создания технологического суверенитета и обеспечения экономических нужд страны инженерное образование становится все более актуальным, что требует модернизации инженерной направленности химического образования в школе.

В соответствии с Федеральным учебным планом основного общего образования на изучении химии в 8–9 классах выделяется по 2 часа в неделю. В соответствии с Федеральным учебным планом среднего общего образования в 10–11 классах химия может изучаться на базовом (1 час в неделю) или на углубленном (3 часа в неделю) уровнях. В таблице 1 приведен учебный план изучения естественнонаучных предметов в классах технологического и естественнонаучного профиля в соответствии с Федеральным учебным планом среднего общего образования.

Таблица 1

**Учебный план изучения естественнонаучных
предметов в профильных классах**

Предмет	Технологический (инженерный) профиль		Естественнонаучный профиль	
	Уровень	Количество часов в неделю	Уровень	Количество часов в неделю
Физика	Углубленный	5	Базовый	2
Химия	Базовый	1	Углубленный	3
Биология	Базовый	1	Углубленный	3

На углубленном уровне химия наряду с биологией изучается только в классах естественнонаучного профиля, основным направлением профилизации в которых является медицина и биотехнологии. В классах технологического (инженерного) профиля курс химии изучается на базовом уровне.

Переход к базовому изучению химии во многих профилях обучения усугубляет проблемы естественнонаучного образования в школе, которое становится все более формальным [3]. Низкая сформированность химических знаний может стать особо серьезной проблемой для школьников, поступающих на инженерные программы в ВУЗы, поскольку многие из этих программ включают в себя изучение курса химии.

В контексте развития инженерной направленности химического образования можно выделить проблему отсутствия в Федеральном учебном плане среднего общего образования профиля обучения, в котором на углубленном уровне изучается химия и физика. Однако в целях обеспечения условий эффективной реализации проектов предпрофессионального образования в государственных образовательных организациях Департамент образования и науки города Москвы в 2024 году утвердил стандарт проекта предпрофессионального образования, включающий инженерно-химическое направление с углубленным изучением математики, физики и химии. В 2022 году Департамент образования и науки города Москвы утвердил стандарт городского образовательного проекта «Московские химические классы», согласно которому на изучение химии отводится по 4 часа неделю с 7 по 11 классы.

В методических рекомендациях по реализации профильного обучения технологической (инженерной) направленности на уровне среднего общего образования приведена модель учебного плана технологического профиля с углубленным изучением математики, информатики и химии [4]. Данный профиль ориентирован на инженерные специальности в области цифрового инжиниринга, автоматизированных систем, химической технологии и биотехнологий.

Инженерную направленность химического образования в технологических и естественнонаучных классах целесообразно развивать как в урочной, так и в внеурочной деятельности.

Так, для достижения данной цели в урочной деятельности можно использовать:

- практико-ориентированные задания, связанные с реальными технологическими задачами;
- STEM-подход и интеграцию уроков химии с уроками физики, математики и информатики;
- цифровые и виртуальные лаборатории и симуляторы для моделирования химико-технологических процессов и изучения принципов работы промышленного оборудования;
- командную работу над решением проектных задач с распределением ролей обучающихся для развития межличностных навыков (soft skills) и инженерного мышления.

Важной составляющей инженерной направленности обучения являются следующие виды внеурочной деятельности:

- организация программ дополнительного образования, спецкурсов и межпредметных курсов (основы химической технологии, химия для инженера, промышленный органический синтез и др.);
- сотрудничество с высшими учебными заведениями и предприятиями химической промышленности для проведения экскурсий, практических

занятий, выполнения проектных и научно-исследовательских работ (в том числе организация сетевой модели профильного обучения);

- участие в школьных научных обществах, научно-исследовательских конференциях, проектных конкурсах и профильных олимпиадах.

Инженерная направленность химического образования в школе является основой подготовки кадров для технологических отраслей промышленности. Предпрофессиональная подготовка и технологическое просвещение в среднем образовании обеспечивают мотивацию выпускников к продолжению обучения в профильных средних и высших учебных заведениях. Достижение развития инженерной направленности химического образования возможно при повышении практико-ориентированности обучения, внедрении проектно-исследовательской деятельности, интеграции современных технологических практик в учебный процесс и организации сотрудничества общеобразовательных учреждений с высшими учебными заведениями и промышленными предприятиями.

Литература

1. Лола, И.С., Дубкова, А.Д., Усов, Н.А. Химическая промышленность: актуальные оценки. [Электронный ресурс]. URL: <https://issek.hse.ru/news/956101493.html> (дата обращения 29.03.2025).
2. Мониторинг качества приема в вузы в 2024 году. Дайджестрезультатов исследования НИУ ВШЭ / Я.И. Кузьминов, Е.В. Кручинская, Н.К. Габдрахманов, Е.А. Терентьев, Т.В. Тимкова, Е.Г. Новикова. – М.: НИУ ВШЭ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, 2025. – 32 с.
3. Лисичкин, Г.В., Карлов, С.С. Естественнонаучное образование в России: 30 лет реформирования // 30 лет реформ. Методический ежегодник химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Вып. 19. Сборник. Под общей ред. проф. Г.В. Лисичкина. – М.: Издательство Московского университета, 2023. – С. 8–24.
4. Реализация профильного обучения технологической (инженерной) направленности на уровнесреднего общего образования: методические рекомендации / Т.Ю. Ломакина, Н.В. Васильченко, А.Ю. Пентин и др. / под ред. Т.Ю. Ломакиной. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2024. – 55 с. (доработанные).

Development of Engineering-Oriented Chemistry Education in Schools

Shamsutdinov E.R.

PhD student

State University of Education

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7869-146X>

e-mail: ems699@icloud.com

Keywords: engineering focus, chemical education, specialised classes,
secondary school, upper secondary school

Клуб будущих педагогов «Профессиональные пробы»

Лагутина Ю.В.

*кандидат педагогических наук, доцент
кафедры истории педагогики и образования
Российский Государственный Педагогический Университет им
А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им А.И.Герцена)
г. Санкт-Петербург, Россия*

Шифрин Д.В.

*Учитель, педагог дополнительного образования, студент
ГБОУ СОШ № 167 Центрального района Санкт-Петербурга
г. Санкт-Петербург, Россия
Российский Государственный Педагогический Университет
им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им А.И.Герцена)
г. Санкт-Петербург, Россия*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7908-0497>

e-mail: dshiftin@inbox.ru

Ключевые слова: школьный клуб, профессиональный выбор, профессиональные пробы, сетевое взаимодействие

Современная образовательная политика России ориентирована на стратегическое, всестороннее и долгосрочное развитие педагогического образования [2]. Уже сейчас внедряются инновационные подходы к подготовке будущих учителей. Решение проблемы старения и дефицита педагогических кадров путем преобразования допрофессионального образования за счет создания профильных педагогических классов как компонента социального профессионального-деятельностного компонента образовательного пространства школы представляется наиболее системным и разработанным [4].

Однако следует признать, что создание профильных педагогических классов остается недостижимой целью для большинства школ в связи с организационными, финансовыми и другими барьерами. В этой ситуации принципиально важной альтернативой может быть создание Клуба будущих педагогов на базе школы [3]. Ключевое преимущество такой модели заключается в ее гибкости и экономической целесообразности: не требуя официального статуса, сложного согласования и значительного бюджета, клуб может эффективно функционировать, объединяя мотивированных школьников разных образовательных учреждений, расположенных рядом.

Школьный (или межшкольный) клуб – это добровольное объединение детей, учителей и других лиц, выразивших желание стать его членами и принятых в него. В клуб могут входить лица, которые интересны друг другу в целях популяризации педагогической науки и практики.

Клуб – это форма деятельности, в процессе которой учащиеся:

- изучают опыт выдающихся педагогов прошлого с целью использования в 21 веке лучших традиций в педагогике;
- разрабатывают новые конструктивные идеи по заявленным проблемам современной школы;
- изучают естественные науки на высоком и повышенном уровнях;
- учатся работать в команде, позиционировать себя в обществе;
- расширяют круг ассоциированных знаний об окружающем мире с целью реализовывать в будущем цивилизованный подход к пониманию мира;
- ориентируются на выбор жизненного пути и профессии в области школьного образования.

Клуб будущих педагогов «Профессиональные пробы» как механизм осознанного профессионального выбора опирается на следующие принципы:

– *интеграция предпрофессиональной подготовки и педагогического маркетинга*: Клуб не только обучает, но и активно «продвигает» профессию учителя через демонстрацию ее современного, технологичного и лидерского характера.

- *приоритет практики над теорией*: Основной акцент делается на «профессиональных пробах» – реальной педагогической деятельности учащихся (проведение мастер-классов, уроков в дни самоуправления, создание образовательных ресурсов, участие в педагогическом чемпионате).
- *сетевое взаимодействие*: Модель выстроена на сотрудничестве школы с вузами (РГПУ им. А.И. Герцена, СПб АППО им. К.Д. Ушинского и др.) и другими образовательными организациями города. Такое взаимодействие позволяет трансформировать школьное пространство, давая школьникам возможность не просто узнать о педагогике, а погрузиться в ее атмосферу, сформировать профессиональные связи и получить преимущество будущего абитуриента, не покидая стен школы [4].
- *цифровая спецификация*: Клуб ориентирован на поколение учителей цифровой эпохи и предполагает углубленно работать с большим объемом информации, формируя образ педагога-инноватора.

Научная новизна заключается в обосновании возможности школьного педагогического клуба как механизма профессионального выбора педагогической профессии.

Методологическая основа исследования: компетентностный подход, позволяющий формировать универсальные и профессионально значимые компетенции как результат обучения в педагогическом клубе на этапе профессионального выбора (Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына). Были использованы теоретические и эмпирические методы исследования, а именно: изучение, анализ научных и методических

литературных источников, систематизация данных нормативных документов, касающихся допрофессионального образования в России, анализ и моделирование, методы системного анализа (сравнение, синтез, абстрагирование, индукция и дедукция).

Результаты исследования. Теоретический поиск позволил выявить различные организационные модели педагогических клубов, действующих в условиях образовательной практики. Наиболее распространенной является модель на основе общеобразовательных школ. Участие в профессиональных пробах является необходимым условием большинства программ допрофессионального обучения, поэтому они были нами включены в содержание деятельности клуба в качестве системообразующей единицы образовательного процесса.

Содержание работы клуба включает в себя сочетание теоретической и практической подготовки учащихся, которая предполагает освоение предпрофессиональных педагогических умений [1]. Создание электронных образовательных ресурсов онлайн-лекций и занятий, практикумов, текстовой, иллюстративной и графической информации, моделирование с использованием цифровых лабораторий, мобильных лабораторно-демонстрационных комплексов и наборов. Обучение использованию инструментария и специальных аксессуаров для онлайн-образования и работы с информацией. Проведение мастер-классов, демонстрация опытов и исследований «Старшие-младшим», организация классных и общешкольных мероприятий, уроков в «Дни самоуправления» и «Предметные недели». Получение опыта профессиональных педагогических проб путем обучения учащихся издательскому делу. Содержание обучения в клубе предполагает также развитие лидерских качеств, формирование знаний из области педагогической этики и ораторского искусства, развитие умений использовать различные каналы коммуникации, включая онлайн-связь и видеоконференции с элементами интервьюирования. Осуществляется интеграция педагогики, психологии и современной практики в области информационных технологий. Продукция, создаваемая учащимися и учителями в клубной деятельности, используется на уроках. Таким образом осуществляется связь между клубной деятельностью и урочной формой обучения. Учащиеся вовлекаются в исследовательские проекты и творческие занятия, чтобы научиться изобретать, понимать и осваивать новое, выражать собственные оценочные суждения.

Главной ценностью в деятельности клуба является создание инструмента, позволяющего ученикам предлагать инновационные идеи в области педагогики и внедрять их в деятельность школы, способствовать воспитанию у школьников уверенности в собственные силы и возможности.

Педагогический клуб является обновленным форматом работы с молодежью школьного возраста и направлен на включение ее

в практическую деятельность педагогической направленности в интересах общества и государства.

Литература

1. Скударёва Г.Н., Бенин В.Л. Педагогический класс как субъект до-профессионального педагогического образования // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 3(93). – С. 82–94.
2. Скударёва Г.Н. Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. – Орехово-Зуево, 2015. – 400 с.
3. Христофоров С.В. Школьный творческий разновозрастной клуб и его роль в подготовке подростков и старшеклассников к педагогической деятельности: дис. ... канд. Педагогических наук: 13.00.01 / Христофоров Сергей Владимирович. – Ленинград, 1991. – 247 с.
4. Черкасова И.И., Яркова Т.А. Педагогические классы как один из механизмов профессионального выбора // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4(73). – С. 55–60.

Future Teachers Club «Professional Trials»

Lagutina Yu.V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of History of Pedagogy and Education
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
e-mail: juli-lagutina@mail.ru*

Shifrin D.V.

*teacher, additional education teacher, student
SBEI Secondary School № 167 of the Central district of Saint Petersburg
Saint Petersburg, Russia
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7908-0497>
dshiftin@inbox.ru*

Keywords: extracurricular club, professional choice, professional trials, networking

Интегративный подход к формированию профессиональных компетенций инженеров: перспективы форумной и соревновательной практик

Шмелёв Д.А.

студент 1 курса специальности

«Психолого-педагогическое образование»

Амурский государственный университет, г. Благовещенск, Россия

e-mail: shmelevdmire@mail.ru

Проскуряков М.А.

студент 4 курса направления

«Электроэнергетика и электротехника»

*Национальный исследовательский Томский
политехнический университет, г. Томск, Россия*

e-mail: map41@tpu.ru

Пантин А.М.

студент 2 курса специальности «Радиотехника», Ижевский

Государственный Технический Университет

имени М.Т. Калашникова, г. Ижевск, Россия

e-mail: pantinam@yandex.ru

Вилявина С.А.

студент 3 курса направления «Технология транспортных процессов»

Каспийский институт морского и речного транспорта

им. ген.-адм. Ф.М. Апраксина, г. Астрахань, Россия

e-mail: vsofa180@gmail.com

Бирюков Е.П.

студент 4 курса специальности

«Педагогическое образование. Информатика»

ФГБОУ ВО Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

e-mail: biriukov.evgenij@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается интегративный подход как методологическая основа формирования профессиональных компетенций инженеров в современных условиях. Анализируется роль форумных и соревновательных практик в системе подготовки инженерно-технических кадров, раскрываются ключевые функции интегративного подхода: ориентировочная, мотивационная, развивающая, систематизирующая, адаптивная и коммуникативная. Исследуются современные требования к компетенциям инженеров, включая аналитическую и проектную компетентность, социальную ответственность и способность к непрерывному обучению.

Ключевые слова: инновационное образование, инженерная педагогика, интегративный подход, развитие профессиональных навыков, образовательные форумы

Интегративный подход в инженерном образовании представляет собой системную методологию, направленную на объединение различных аспектов образовательного процесса в целостную систему, что способствует формированию комплексных знаний и навыков у студентов, а также развитию их системного мышления и научного мировоззрения. Основные принципы данного подхода включают активное взаимодействие студентов в самостоятельном поиске и освоении знаний, выявление взаимосвязей между элементами профессии и особенностями будущей работы специалиста, а также многогранное применение элементов учебного пространства университета.

Анализ показывает, что интегративный подход выполняет несколько ключевых функций в подготовке инженеров. Основные из них показаны на рисунке.

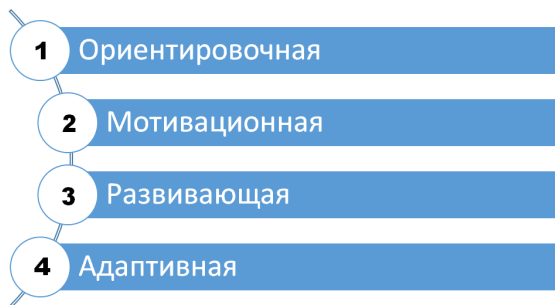


Рис. Функции интегративного подхода в подготовке инженеров

Ориентировочная функция заключается в определении основных научных направлений в процессе обучения, что позволяет студентам осознать актуальность изучаемых дисциплин. Мотивационная функция стимулирует интерес студентов к предмету и формирует понимание значимости интегративного подхода в их будущей профессиональной деятельности. Развивающая функция поддерживает разностороннее развитие студентов через объединение различных аспектов знаний и практических навыков, тогда как систематизирующая функция структурирует знания и создает логическую модель обучения. Адаптивная функция готовит специалистов к изменчивым условиям реального мира, а коммуникативная функция поддерживает взаимодействие между участниками образовательного процесса, что способствует созданию продуктивной образовательной среды.

В формирование каждой компетенции в действительности вносит вклад большое количество дисциплин. Эти противоречия можно

устранить, если более полно реализовать интегративный подход на нескольких уровнях, в том числе – за счет хорошо известных, но не всегда легко реализуемых на практике межпредметных связей [1]. Современные компетенции инженера будущего должны включать в себя не только технические знания, но и навыки, необходимые для успешной работы в условиях быстро меняющегося мира. По мнению главы Минобрнауки России, инженерное образование должно охватывать такие аспекты, как конструирование, проектирование, моделирование и исследования, а также навыки в области промышленного дизайна. Ключевые требования к инженерным компетенциям включают аналитическую компетентность, позволяющую анализировать сложные инженерные проблемы; проектную компетентность, необходимую для разработки инженерных решений; социальную ответственность. На базе развитого и сформированного интеллектуально-личностного стержня в ходе инженерного образования формируется инженерная компетентность, которая затем развивается в условиях динамики производственных отношений и непрерывного образования [2].

Форумная практика как инструмент развития компетенций играет важную роль в формировании личностей через образовательный процесс. Основным преимуществом образовательных форумов является то, что они предоставляют возможность широкому кругу представителей молодого поколения не только презентовать экспертному сообществу собственные инициативы, идеи и проектные разработки, но и получить актуальное обучение у ведущих преподавателей отечественной и зарубежной системы образования, специалистов-практиков, представляющих различные сферы профессиональной деятельности в зависимости от тематической ориентации конкретного молодежного форума [3]. Анализ крупнейших инженерных форумов России демонстрирует их значимость в популяризации инженерных профессий и решении кадрового дефицита. Ключевые форматы форумной деятельности включают практические занятия и мастер-классы с ведущими специалистами, лекции от экспертов, включая космонавтов и ученых, круглые столы для обсуждения актуальных проблем отрасли, выставки инноваций и демонстрацию новых технологий, а также культурные программы, способствующие расширению кругозора участников. Например, форум «Ключ на старт» собирает 90 участников из 66 вузов, которые работают с ведущими авиакосмическими компаниями, решают актуальные задачи из инженерной практики и получают рекомендации от наставников.

Соревновательная практика также представляет собой важный инструмент для формирования компетенций у студентов. Олимпиады служат платформой для применения знаний на практике и развития необходимых навыков. Участие в таких мероприятиях позволяет

студентам не только проверить свои знания и умения, но и приобрести опыт работы в команде, научиться находить решения в условиях ограниченного времени и ресурсов. Таким образом, интегративный подход к формированию профессиональных компетенций инженеров через форумные и соревновательные практики становится важным элементом современного инженерного образования, способствуя подготовке специалистов, готовых к вызовам времени и требованиям рынка труда.

Литература

1. Старшинова Т.А., Мухаметзянова А.Г. Формирование профессиональной компетентности на основе интегративного подхода: создание междисциплинарных учебно-методических комплексов // КПЖ. 2018. № 4 (129). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-na-osnove-integrativnogo-podhoda-sozdanie-mezhdistsiplinarnyh-uchebno-metodicheskikh> (дата обращения: 10.07.2025).
2. Белоновская И.Д. Формирование инженерной компетентности специалиста: предпосылки, тенденции и закономерности // Вестник ОГУ. 2006. № 1–1 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inzhenernoy-kompetentnosti-spetsialista-predposylki-tendentsii-i-zakonomernosti> (дата обращения: 10.07.2025).
3. Бахуташвили Татьяна Викторовна, Черникова Ирина Владимировна РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ФОРУМОВ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЕЖИ // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-obrazovatelnyh-forumov-v-razviti-lichnostnogo-potentsi-ala-molodezhi> (дата обращения: 10.07.2025).

An Integrative Approach to the Formation of Professional Competencies for Engineers: Prospects for Forum and Competition Practices

Shmelev D.A.

*1st year student of Educational psychology
and pedagogy, Amur State University, Blagoveshchensk*
e-mail: shmelevdmitre@mail.ru

Proskuryakov M.A.

*4th year student of the "Electric Power Engineering and Electrical
Engineering" National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk*
e-mail: map41@tpu.ru

Patin A.M.

*2nd year student of the specialty "Radio Engineering"
Izhevsk State Technical University named after M.T. Kalashnikov, Izhevsk*
e-mail: pantinam@yandex.ru

Vilyavina S.A.

*3rd year student of the direction "Technology of Transport Processes"
Caspian Institute of Marine and River Transport named after
Admiral F.M. Apraksin, Astrakhan*
e-mail: vsofa180@gmail.com

Biryukov E.P.

*4th year student of the specialty
"Pedagogical Education. Computer Science",
Penza State University, Penza*
e-mail: biriukov.evgenij@mail.ru

Особенности осуществления профориентации среди абитуриентов педагогических направлений подготовки (из опыта работы по проведению профессиональных проб «Учитель начальных классов»)

Якименко Л.Н.

*заведующий кафедрой начального образования
кандидат филологических наук, доцент
Луганский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО «ЛГПУ»), г. Луганск, Россия
e-mail: yakimenkol@list.ru*

Ключевые слова: профориентационная деятельность, абитуриенты, профессиональные пробы

Многолетний опыт осуществления профориентационной работы в качестве представителя кафедры начального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» позволяет нам говорить об эффективных формах работы с абитуриентами, так как уже есть возможность обобщить определённые наблюдения и статистические данные, а также поделиться с коллегами методическими наработками. В первую очередь, нужно отметить, что, как и десятилетия до этого, общение с родителями выпускников-одинадзатикласников на родительских собраниях или на специально организованной администрации школы встрече очень полезное и для родителей, и для представителей университета. По результатам опросов наших первокурсников – будущих учителей начальных классов, – больше половины из них пришли получать образование по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Профиль: Начальное образование по настоящему или по совету родителей, а на тех положительно повлияла встреча с представителями выпускающей кафедры.

Родители задают очень много вопросов, их волнует, кто будет учить их детей, где они смогут трудоустроиться, какую должность смогут занимать, сколько нужно будет заплатить за обучение, а последняя приёмная кампания актуализировала серию вопросов, связанных с целевым обучением, перечнем квот для льготных категорий населения. Отдельный разговор – как правильно подать документы в электронном формате, что значит «приоритетное место», как можно пройти тестирование дистанционно (учитывая специфику нашего региона). Исчерпывающие, точные, конкретные ответы людей, занимающихся профориентацией, диалог на равных, сопровождаемый презентацией, даже мастер-классом по заполнению ряда документов очень положительно влияет на отношение родителей и их желание направить своих детей

обучаться в конкретное образовательное учреждение. Короткий видеоролик об университете в целом и о конкретном направлении подготовки – в частности эмоционально усилит услышанное.

Чтобы приумножить положительное впечатление от встречи родителей и детей, приглашаем их посетить университет в День открытых дверей. Общение с руководством – заведующими кафедрами, директорами институтов, проректорами и ректором – расставляет акценты, закрывает все волнующие гостей вопросы. Формат открытого микрофона, экскурсии по университету, возможность побывать в аудиториях с новейшим оборудованием, где гипотетически будут учиться абитуриенты, даже у очень скептически настроенных взрослых и детей вызывают бурные эмоции, приятное удивление и восхищение.

Также мы убедились в том, что хорошие результаты даёт проведение профессиональных проб среди обучающихся 9–11 классов. Три года подряд мы фиксируем, что среди первокурсников насчитывается 10–15% детей, которые посетили профпробы в течение учебного года или были их участниками полтора – два года назад.

Профпробы «Учитель начальных классов» рассчитаны на 90 минут. Остановимся более подробно на их структуре и содержании. Для начала говорится несколько слов о важности, нужности и востребованности профессии учителя, о его социальной роли и материальном благополучии, о том, что государство поддерживает молодых педагогов, что существуют разные профессиональные конкурсы и гранты, дающие возможность не только сыскать славу талантливого учителя, но и укрепить своё финансовое положение.

В одной из своих статей мы писали о том, что «количественные показатели набора – это, безусловно, важный показатель эффективности профориентационной деятельности кафедры, но качественным показателем является наличие у абитуриентов комплекса морально-этических качеств, необходимых для осуществления ими профессиональной деятельности в системе начального образования» [2, с. 20]. Так, на экране появляется несколько фрагментов из художественных кинофильмов и мультфильмов, герои которых перечисляют те качества, которыми, по их мнению, должен быть наделён хороший учитель. Далее мы предлагаем участникам профпроб дополнить перечень: дети называют около двух десятков качеств. Для нас важно услышать слово «компетентность», так как далее следует подвести старшеклассников к тому, что компетентный педагог – профессионал, владеющий набором знаний и умений, позволяющих ему успешно осуществлять обучение и воспитание младших школьников. А получить эти знания и умения можно только в стенах педагогического университета.

Мы понимаем, что злоупотреблять эвристической беседой на профпробах не стоит, поэтому напоминаем на том, что ведущим видом деятельности младших школьников является обучение, но дети очень любят играть, поэтому нужно соединить приятное с полезным и практиковать в учебном процессе дидактические игры, например, лингвистические игры на уроках русского языка и литературного чтения. Учитель-практик выводит на экран фото тетрадей детей со «смешными» предложениями: юмористический эффект достигается за счет стилистических, лексических, пунктуационных ошибок, которые допустили ученики. Участникам профпроб, распределённым на несколько команд, нужно исправить эти ошибки и объяснить детям, как их не допускать в будущем.

Старшеклассники вспоминают, что когда они были первоклассниками, значительное внимание на уроках обучения грамоте уделялось формированию у них каллиграфических навыков. За двумя партами располагаются трое-четверо младших школьников. Участникам профпроб мы раздаём распечатанные рекомендации, как правильно формировать этот навык у детей, но эти рекомендации в виде картинок: как ребёнок должен сидеть за партой, как он должен держать ручку и так далее. Представители команд получают задание «озвучить» эти изображения и научить первоклассников работать с прописями.

Далее рассказываем о возможности использовать на уроках математики элементы занимательности, например, магические квадраты. На экране магический квадрат А. Дюрера из его гравюры «Меланхолия». Мы предлагаем старшеклассникам заполнить пропущенные клеточки из этого квадрата. Выводим на экран тематическое планирование по математике для 1 класса и просим участников предположить, при изучении каких тем может быть использовано указанное средство занимательности.

На профпробах мы не можем обойтись без анализа педагогических ситуаций. Демонстрируем ролик, в котором отражено такое ужасное явление, как психологическое насилие, систематическое унижение чести и достоинства, издевательства, преследование детей одноклассниками или старшеклассниками. Участники профпроб должны назвать это явление, а также предложить алгоритм действий учителя по его предотвращению.

Во второй половине нашего обучающего профориентационного мероприятия мы предлагаем старшеклассникам поучаствовать в воркшопе как методе обучения младших школьников на уроках труда (технологии). Сначала студенты показывают, как делать куклу-мартыничку, а затем – как лепить очаровательного пингвинчика из воздушного пластилина. Эта работа занимает около 25 минут, но должны быть подготовлены нитки, картонки, ножницы, упаковки с пластилином, чтобы участники профпроб сразу же приступили к работе. Подчёркивается,

что такая работа способствует развитию мелкой моторики руки, позволяет детям проявить креативность и включить воображение. Куколки и пингинов участники профпроб оставляют себе в качестве сувениров.

Завершаем мы конкурсом синквейнов. Практически все старшеклассники умеют его составлять, поэтому просим их описать идеально-го, по их мнению, учителя начальных классов.

Кроме того, на территории Луганской Народной Республики действует более сорока психолого-педагогических классов, обучающиеся которых каждую неделю-две в течение октября – мая посещают университет. Это предоставляет нам прекрасную возможность поработать с будущим контингентом. В своём распоряжении мы имеем до 10 минут, поэтому показываем видеоролик о буднях и праздниках наших студентов, как им весело, интересно и полезно учиться именно на «учителей начальных классов». Обязательным является пакет раздаточных профориентационных материалов.

В конце марта – начале апреля традиционно проводится фестиваль психолого-педагогических классов «ПРОшколу», который также предоставляет площадку для представителей от кафедр осуществить профориентационную работу со старшеклассниками в основном на профессиональных мастер-классах, предложить им конкурсы, турниры, которые позволят выпускникам школ лучше подготовиться к вступительным экзаменам в педагогический университет.

Как мы писали ранее, «количество педагогических классов увеличивается, как и количество школ, желающих их открыть. Как результат, мы видим положительные изменения в восприятии обучающимися профессии учителя, их уважительное отношение к педагогическому труду, желание получать образование в педагогическом вузе» [1, с. 16]. Может утверждать, что эта тенденция только усиливается.

Таким образом, считаем, что профориентационные встречи с абитуриентами и их родителями, дни открытых дверей, мастер-классы, профпробы, фестивали, конкурсы с привлечением старшеклассников-выпускников способствуют успешному осуществлению профориентационной деятельности представителей педагогического университета.

Литература

1. Якименко Л.Н. Педагогические классы как форма взаимодействия школы и педагогического университета в формировании у будущих абитуриентов положительного имиджа профессии учителя // Образование Луганщины: теория и практика. 2023. № 1(32). С. 13–16.
2. Якименко Л.Н. Формирование у абитуриентов – будущих студентов педагогических направлений подготовки педагогических и профессиональных ценностей в процессе проведения профессиональных проб // Образование Луганщины: теория и практика. 2024. № 1(38). С. 20–24.

**Features of Career Guidance
Among Applicants for Pedagogical Training
(From The Experience of Conducting Professional
Tests «Primary School Teacher»)**

Yakimenko L.N.

Head of the Department of Primary Education

Candidate of Philology, Associate Professor

Lugansk State Pedagogical University

Lugansk, Russia

e-mail: yakimenkol@list.ru

Keywords: career guidance activities, applicants, professional tests

ЧАСТЬ 7.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСАМ ВОСПИТАНИЯ

Деятельностные технологии в профессиональной подготовке педагогов

Аникина В.А.

магистрант, ассистент

Сургутский государственный педагогический университет (СурГПУ)

г. Сургут, Российская Федерация

e-mail: anikina_valeriya00@mail.ru

Носова Л.Н.

кандидат психологических наук, доцент

Сургутский государственный педагогический университет (СурГПУ)

г. Сургут, Российская Федерация

Ключевые слова: деятельностный подход, учебный курс, проектная деятельность, умственные действия

Повышение качества подготовки будущих педагогов остается приоритетной задачей профессионального образования. За последние годы программы педагогического образования подвергались критике и корректировке, изменялись и совершенствовались. Ключевым аспектом в совершенствовании педагогического образования стала разработка ФГОС с опорой на компетенции, которые должны быть сформированы у будущих педагогов. При решении задачи формирования данных компетенций, мы сталкиваемся с недостаточной разработанностью целесобразных образовательных технологий. В настоящее время в системе педагогического образования все еще превалирует форма обучения, ориентированная на трансляцию определенных знаний и формирование некоторых частных умений. Эта форма обучения, в свою очередь, не создает качественных условий для формирования и развития деятельностных компетенций будущих педагогов.

В Сургутском государственном педагогическом университете на протяжении ряда лет проводятся исследования по реализации деятельностной модели организации учебного процесса под руководством академиком РАО, доктора психологических наук В.С. Лазарева. В рамках этого исследования разработан ряд отдельных учебных дисциплин, ориентированных на формирование метапредметных результатов. Данный опыт показал перспективность работы в этом направлении.

Рассматривая особенности построения учебных курсов с деятельностной точки зрения, хочется обозначить несколько ключевых аспектов. В своем содержании такие курсы могут сочетать как лекционные формы занятий, так и деятельностные. В результате их освоения у будущих педагогов должны быть сформированы профессиональные компетенции, способность решать специфические, профессиональные задачи. В учебный курс может быть заложено решение таких задач, как трансляция конкретных знаний о каких-либо предметах, формирование понятий, формирование умственных действий. Остановимся на двух последних более подробно.

С нашей точки зрения, для содержательного понимания деятельностной модели учебного занятия важно развести термины «понятие» и «дефиниция». С позиций деятельностной научной школы В.В. Давыдова, определения, построенные по формально-логической схеме (род, вид и видовые признаки) являются дефинициями. Понятие подразумевает воспроизведение предмета, как целостной системы и строится на основании анализа его происхождения и дальнейшего развития. Дефиниции же позволяют лишь отличать предметы друг от друга по ряду признаков, но не опосредствуют особые умственные действия.

Развитие умственных действий неотделимо от формирования соответствующих понятий. При этом освоение содержательного предметного понятия влечет за собой развитие соответствующего умственного действия.

В программе педагогического образования особое место занимает курс «Основы проектной деятельности». Предлагаем на примере данного курса рассмотреть особенности применения деятельностных технологий обучения. Цель курса: освоение студентами комплекса метапредметных понятий: проект, проблема, способ решения проблемы, цель, план, которые обеспечивают ориентировочную основу построения всей структуры действий постановки и решения любых проблем.

В результате освоения разработанной программы предполагается формировать у студентов следующие умения:

1. Выявлять и ставить практические проблемы.
2. Вести целенаправленный поиск информации необходимой для решения практических проблем.
3. Разрабатывать и оценивать способы решения практических проблем.
4. Ставить цели, то есть определять желаемые результаты.
5. Планировать достижение целей с учетом имеющихся условий и ресурсов.
6. Критически оценивать результаты решения практических проблем.
7. Умение работать в проектной группе. (Коммуникативные умения)
8. Оперировать теоретическими понятиями при выполнении действий.

В структуре учебного курса выделены три модуля:

1. Введение в проектную деятельность.
Модуль предполагает содержательное предметное построение понятия проекта.
2. Разработка проекта по созданию новых объектов.
Предполагает формирование основных умственных действий, входящих в структуру проектной деятельности на начальном уровне и включает занятия по следующим темам:
 - Выбор темы проекта
 - Постановка проблемы
 - Поиск способа решения проблемы
 - Постановка цели проекта
 - Планирование решения проблемы

3. Разработка проекта по усовершенствованию существующих объектов.
Модуль в своей сущности предполагает применение учащимися освоенных ранее умственных действий на новом предметном содержании, что создает условия для закрепления понятий, лежащих в их основе.

Предлагаемая модель организации учебной деятельности подразумевает работу в форме коллективно-распределенной учебной деятельности и две фазы проблематизации (по модели учебного занятия В.С. Лазарева): [2]

1. Фаза проблематизации и формирования образа результата осваемого действия, а также способа его оценки.
2. Фаза проблематизации сформированного у учащихся способа выполнения этого действия и основания культуросообразного способа.

В совокупности на таком занятии учащиеся в процессе решения учебной задачи осуществляют поиск ответа на вопросы: каким должен быть результат действия и как его можно получить.

Предлагаем рассмотреть ход занятия в предлагаемой технологии на примере занятия «Формирование умения ставить цели».

Первый этап – постановка учебной задачи. Цель этапа заключается в формировании у студентов понимания того результата, который требуется получить в конце занятия – освоение умения ставить цели проекта. В ходе беседы анализируются результаты постановки проблемы и поиска способа ее решения для конкретного проекта (например, организация праздника «День матери», проведение в школе фотоконкурса и т.п.).

Второй этап – введение студентов в ситуацию решения практической задачи. Преподаватель ставит перед студентами задачу: «Используя результаты всех предыдущих занятий, постарайтесь конкретно определить и сформулировать цель нашего проекта».

Третий этап – оценка результатов решения задачи (первая фаза проблематизации). После завершения решения практической задачи

студентам предлагается оценить результат. Группам предоставляется возможность представить свои критерии и их обоснование.

Пример беседы со студентами:

1. Как вы считаете, хорошо ли поставлена цель? Можете ли вы сказать, что поставленную цель можно назвать качественной?
2. Почему вы решили, что цель качественная? Исходя из каких требований?
3. Достаточно ли выделенных вами требований, чтобы сказать, что цель определена качественно?

В результате этого этапа необходимо привести студентов к осознанию ограниченности своего понимания требований, которым должен соответствовать результат решения практической задачи – требований к цели.

Четвертый этап – построение образа результата осваиваемого действия. Необходимо построить образ результата постановки цели, задать требования к ее качеству. Критерии оценки могут быть предложены преподавателем в готовом виде либо студенты строят их самостоятельно с опорой на понятие «цели».

Пятый этап – повторная оценка результата решения задачи. Студенты повторно оценивают ранее поставленную цель проекта, выявляют степень соответствие поставленной цели новым критериям. Скорее всего, они выявят несоответствие их результата этим требованиям. Задача преподавателя в ходе обсуждения подвести их к тому, что, если результат постановки цели не соответствует требованиям, то причина – неправильном способ действия.

Шестой этап – построение плана действия. Студентам предлагается построить новый способ постановки цели проекта. Совместно со студентами анализируется каждый шаг в способе действия постановки цели и соотносится с теми требованиями, которые были выявлены ранее. В результате этой работы у студентов формируется понимание, откуда взялись эти шаги и чем они обусловлены.

Седьмой этап – повторное решение практической задачи. Цель этого этапа заключается в формировании второй части ООД и отработка способа применения разработанных критериев для оценки решений. Важно акцентировать внимание на качественных изменениях выполнения действия. Необходимо дать возможность студентам проявить эмоциональное отношение к этим изменениям, удовлетворение от успешно выполненной задачи.

Восьмой этап – рефлексия результатов освоения действия. Студенты анализируют результаты освоения постановки цели.

Содержание учебного курса и способы его реализации имеют теоретическое обоснование в рамках деятельностной научной школы. Для оценки качества освоения умений, входящих в состав проектной деятельности

(постановка проблемы, постановка цели, разработка плана, оценка) были разработаны и апробированы критериально – ориентированные тесты под руководством В.С. Лазарева. Проведенные эмпирические исследования свидетельствуют об эффективности представленной технологии.

Литература

1. Лазарев В.С. Опыт разработки и реализации учебного курса на основе деятельностного подхода // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 1(64). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-razrabotki-i-realizatsii-uchebnogo-kursa-na-osnove-deyatelnostnogo-podhoda> (дата обращения: 09.10.2025).
2. Лазарев, В.С. Развитие проектного мышления будущих учителей: монография / В.С. Лазарев, Л.Н. Носова; Департамент образования и молодежной политики ХМАО-Югры, Бюджетное учреждение высшего образования ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет». – Сургут: РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2019. – 122, [1] с. – ISBN 978-5-93190-387-3. – Текст: непосредственный.

Activity Technologies in Teacher Training

Anikina V.A.

*Master's student, assistant
Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russian Federation
e-mail: anikina_valeriya00@mail.ru*

Nosova L.N.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russian Federation*

Keywords: activity approach, training course, project activity, mental actions

Развитие коммуникативных навыков в условиях модели взаимодействия педагогов и родителей детей раннего и дошкольного возраста

Анохина Е.А.

Учитель-логопед

*Государственное бюджетное учреждение
города Москвы Городской психолого-педагогический
центр Департамента образования и науки города Москвы
г. Москва, Россия*

Шарова Е.С.

Учитель-логопед

*Государственное бюджетное учреждение
города Москвы Городской психолого-педагогический
центр Департамента образования и науки города Москвы
г. Москва, Россия*

Формирование и развитие коммуникативных способностей и умений детей выступает одной из важных педагогических задач в период дошкольного детства. Именно в дошкольном возрасте закладываются первые представления о способах конструктивного взаимодействия в социуме, об основных правилах и нормах общения. Это важнейший период, когда ребёнок получает уникальный опыт взаимодействия с окружающим миром. В процессе игры дети впитывают новые знания и представления, учатся общаться с другими детьми, испытывают новые ощущения. Игровая развивающая среда располагает к исследованиям и незаметно учит постигать вершины знаний. Безусловно, приобретение жизненного опыта ребенком возможно только при наличии социума, поэтому коммуникативные процессы являются основой всего дальнейшего развития каждого малыша.

Но при современной гетерогенности групп воспитанников в единый процесс дошкольного образования включены дети с разными возможностями здоровья, что может препятствовать эффективному коммуникативному развитию каждого ребенка. Педагогическое руководство данным процессом обеспечит усвоение детьми именно социально одобряемых образцов коммуникативного поведения, что станет существенным фактором их дальнейшей успешности. В некоторых случаях происходит задержка нормального формирования коммуникативных способностей, что практически всегда выражается в более позднем и замедленном речевом развитии ребенка.

Известно, что речь является одной из высших психических функций. Она возникает при наличии целого ряда определенных предпосылок. Биологическим базисом является своевременное физиологическое

созревание и функционирование центральной нервной системы, в том числе так называемых мозговых механизмов речи. Они иерархичны по своему строению, каждое из них вносит свой специфический вклад в характер речевой деятельности. Однако речь обладает также и важнейшей социальной функцией, поэтому она возникает только при условии адекватного общения ребенка со взрослым.

Дети с задержкой речевого развития сталкиваются со значительными сложностями в адаптации своих коммуникативных возможностей к динамичной социальной среде, где существуют различные правила и отношения. Трудности социальной адаптации проявляются в неспособности правильно воспринимать социальные нормы, что может приводить к возникновению вторичных осложнений, таких как повышенная тревожность, эмоциональная нестабильность и проблемы во взаимодействии со сверстниками. В контексте этих вызовов семья выступает ключевым системообразующим элементом, который аккумулирует и регулирует все окружение ребенка, обеспечивая ему эмоциональный комфорт, безусловную поддержку и чувство защищенности.

Однако, родители детей с речевыми нарушениями зачастую не обладают достаточными знаниями и внутренними ресурсами для оказания ребенку помощи. Это определяет необходимость в своевременном и квалифицированном психолого-педагогическом сопровождении, направленном не только на развитие коммуникации, но и на профилактику дезадаптации в эмоциональной, когнитивной и социальной сферах.

Основной целью педагогической помощи родителям в развитии коммуникативных навыков у детей раннего и дошкольного возраста является создание специальных условий для успешного становления социальных навыков поведения, включая речевое.

Принцип непрерывности развития коммуникации и мотивации реализуется через интеграцию коррекционно-педагогических задач в структуру специально организованных занятий и в повседневные жизненные ситуации. Это создает единое коммуникативно-развивающее пространство, ключевым условием эффективности которого является слаженное и планомерное партнерство педагога и родителей, функционирующих как единая команда.

Этот процесс имеет комплексный характер и реализуется через решение ряда взаимосвязанных задач, которые направлены как на ребенка, так и на его ближайшее окружение.

— Работа с семьей:

- адаптация семьи к новой образовательной среде;
- обучение родителей приемам конструктивного взаимодействия;
- формирование умения замечать малейшие достижения ребенка;
- обучение принятию его уникальности ребенка.

- Создание развивающей среды:
 - организация эмоционально благоприятного речевого процесса.
- Работа с ребенком:
 - включение в доступные виды деятельности (игровую, интеллектуальную, творческую);
 - развитие способности к коммуникации со сверстниками;
 - создание ситуаций успешности.



Для решения этих задач эффективной формой работы являются детско-родительские группы, которые мы ежегодно организуем. В ходе комплексной работы в них родители обучаются методам развития социализации, познавательных и творческих способностей ребенка. Специалисты регулируют взаимоотношения в диаде «родитель-ребенок» и вносят коррективы в стиль семейного общения. Систематическое закрепление в быту достижений, полученных на коррекционно-развивающих занятиях, способствует появлению устойчивых положительных изменений в развитии ребенка и его успешной социальной адаптации.

Для реализации поставленных задач мы используем следующие методы:

- установление доверительных отношений с родителями ребенка;
- игровая (подвижная интерактивная) форма проведения занятия;
- активное взаимодействие с семьей ребенка раннего и дошкольного возраста;
- эмоциональное общение (с учетом индивидуальных особенностей ребенка);

- строгий алгоритм занятия и каждой отдельной игры, введение и соблюдение ритуалов.

В результате реализации комплексной работы наблюдается качественная трансформация ценностных ориентаций и мотивационных установок родителей, что находит отражение в переосмыслении их воспитательной роли и формировании более осознанного и принимающего отношения к особенностям развития ребенка. У детей формируется устойчивая потребность в коммуникации и обмене информацией, используя доступные им вербальные и невербальные средства, что свидетельствует о значительном развитии мотивационного компонента речевой деятельности.

Таким образом, совместная слаженная деятельность семьи и специалистов позволила не только выявить и структурировать, но и успешно задействовать имеющиеся ресурсы для развития коммуникативных навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста, создав тем самым единую образовательную среду.

Литература

1. Анохина Е.А., Мохирева Е.А., Еремина Е.С. Полифункциональная помощь семьям детей раннего и младшего дошкольного возраста при формировании коммуникативных навыков, 2023 г. // [Электронный ресурс]. URL: logo-mpgu.ru/assets/files/2023/postery/mohireva_anohina_eremina.pdf
2. Янушко Е.А. Помогите малышу заговорить: Развитие речи детей 1–3 лет. – М.: Эксмо, 2015.

Роль старшего поколения в формировании системы ценностей современной молодежи

Анохина Е.А.

*студент, Национальный исследовательский
Томский государственный университет (ФГБОУ НИ ТГУ)
г. Томск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2071-6459>
e-mail: babalina119@gmail.com*

Сырямкина Е.Г.

*кандидат философских наук
доцент кафедры общей и педагогической психологии
Национальный исследовательский Томский
государственный университет (ФГБОУ НИТГУ)
г. Томск, Российская Федерация
e-mail: syryamkinaeg@mail.ru*

Ключевые слова: система ценностей, современная молодежь, теория поколений, люди третьего возраста, межпоколенческий диалог

В настоящее время мир характеризуется постоянными изменениями, кризисами, стремительными социальными и культурными преобразованиями, поэтому вопрос о формировании системы ценностей у современной молодежи остается актуальным. Каждое поколение имеет свои особенности, которые превращаются в ценности и образуют отличительные признаки. Личность человека формируется благодаря среде, которую образуют определенные факторы. В современном обществе принято выделять несколько видов поколений, основанных на теории поколений Уильяма Штрауса и Нейла Хоува. Данная концепция базировалась на расхождении философии и мировоззренческих взглядов людей, рожденных в определенные исторические отрезки. Авторы утверждали, что история развивается циклично и влияет на формирование определенных архетипов поколений. Данная теория поколений была адаптирована под российскую действительность Евгенией Шамис и Евгением Никоновым, которые выделяли 5 поколений (молчаливое поколение, бэби-бумеры, X, Y, Z) [5]. В России в данный момент молодежь поколения Z сталкивается с ценностной парадигмой поколений бэби-бумеров и X, ввиду разницы ценностей возникает проблема понимания. Люди разных возрастов теряют взаимосвязь, хотя им важно быть взаимным дополнением. Представители старшего поколения являются хранителями традиций и культурно-идеологических ценностей, которые должны передаваться другим поколениям, чтобы сохранить идентичность русского народа. Они могут воспитывать в молодежи активную гражданскую позицию и нравственность, что способствуют

обеспечению психологического благополучия людей всех возрастов. Поэтому тема влияния старшего поколения на современную молодежь является актуальной и в наше время.

Методы:

- Анализ нормативных актов и программ, регулирующих вопросы социального обслуживания граждан старшего возраста («Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года», национальный проект «Старшее поколение», Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в РФ»).
- Анализ научной литературы, статистических данных и эмпирических исследований, касающихся вопросов межпоколенческих отношений и ценностей.
- Сравнительный анализ ценностных систем молодежи и старшего поколения, позволяющий выявить различия и сходства в ценностных ориентациях.

Отечественный психолог Д.А. Леонтьев утверждал, что ценность – это значимость для конкретного субъекта чего-либо в мире, которая образуется из-за влияния потребностей, интересов и идеалов на сознание человека. Система ценностей, в понимании ученого, – это некая иерархическая организация совокупности ценностей, которая определяет направленность личности и ее отношение к миру [4]. Появление ценностей у человека происходит еще в детстве. Сначала родители закладывают базовые нормы и принципы, а после в процессе социализации формируются и развиваются убеждения, которые устанавливают цели на будущее, которые, в свою очередь, определяют векторы развития человека. Однако ценности у разных поколений будут различаться, так как они формировались в разных историко-социальных контекстах. Это может быть связано с экономическими кризисами в стране или, наоборот, с ее процветанием, с процессами глобализации и цифровизации.

Н.Г. Кузьмина и К.В. Лосун считают, что актуальная система ценностей российской молодежи в значительной степени отличается от ценностных ориентаций прошлых поколений. На формирование данной системы влияют два аспекта: духовное содержание, которое проявляется в гуманизме, человеколюбии и других нравственных установках, и индивидуализм, который проявляется в нередком преобладании материальных ценностей над духовными. В жизни современной молодежи приоритетами являются успешная карьера, семья, дружеские отношения, полезные связи, выражение своей индивидуальности в творчестве или в личных интересах [3].

Государственный университет управления РТ проанализировал и предоставил ведущие жизненные ценности современного общества.

Согласно проведенному исследованию, молодое поколение уделяет весомое значение образованию. Основной ценностью в жизни молодежи является самореализация. Если молодой человек не чувствует свой личностный рост в своем государстве, он стремится уехать за границу, а не искать проблему в себе. Кроме того, молодым людям важно создание благополучной семьи и крепкой дружбы. В новом социуме преобладают гуманизм и понимание. Общество с оптимизмом смотрит в будущее и уверено, что добьется больших результатов, в отличие от прошлых поколений. Современный человек эрудирован во всех жизненных сферах, интересуется происходящими событиями в мире. Помимо этого, молодежи важно иметь высокий материальный достаток, который нужен для обеспечения качественной жизни. Молодые люди убеждены, что достижение успеха напрямую зависит от риска, упорства и борьбы с жизненными трудностями. Новое поколение демократично относится к религии, сохраняет культуру своей страны и традиции своей национальности [1].

Стоит заметить, что ученые не рассматривали личностные и индивидуальные факторы, которые могут воздействовать на формирование ценностных ориентаций. Представленные данные являются стандартизированными, так как сложно дать верную систему ценностей, которая подходила бы всей молодежи, как возрастной группе, потому что границы возраста имеют существенный разрыв. Например, для 16-летнего подростка в данный период его жизни главной ценностью будет получение образования, а для 26-летнего представителя – успешное становление карьеры, получение высокооплачиваемой работы.

На основе распространенных тенденций и исследований можно предложить обобщенный рейтинг, который отражает актуальные приоритеты современной молодежи:

1. собственное здоровье и здоровый образ жизни;
2. профессиональная карьера и личное развитие;
3. создание счастливой семьи;
4. дружба и взаимоотношения;
5. свобода выбора;
6. индивидуализация и самореализация;
7. творческое самовыражение;
8. уважительное отношение к ближнему;
9. справедливость и этичность;
10. религия.

Представители серебряного возраста являются хранителями истории страны, они аккумулируют огромный опыт, основанный на знаниях, традициях и ценностях. Однако молодые люди не привыкли слушать советы и научения старших. Ввиду особенностей поколения молодежи, они

склоны все делать сами, так как желают показать, что способны справиться с проблемами и принимать решения без посторонней помощи. Они хотят доказать окружающим и самим себе, что могут достигать успехов собственными силами. Помимо этого, младшее поколение считает, что знания людей третьего возраста неактуальны, так как общество постоянно изменяется во всех сферах. Несмотря на это, одна из задач старшего поколения – это сохранение и передача культурных традиций, фольклора и обычаев, что способствует укреплению национальной идентичности.

Передача ценностей от старшего поколения к молодежи сталкивается с рядом вызовов: разрыв поколений, различия в мировоззрении из-за разного историко-социального контекста развития, разрыв в технологиях и социальных нормах затрудняют взаимопонимание и передачу ценностей.

Старшее поколение играет важную роль в формировании системы ценностей современной молодежи, так как его опыт и жизненные ориентиры служат ориентиром для молодых людей. Ценности старшего поколения передаются через различные каналы, включая семейные традиции, культурные практики и социальные институты. Л.Н. Коштарова в своей статье утверждает, что, несмотря на конфликты и непонимания поколений все исследователи, изучавшие теорию поколений, приходят к общему выводу: развитие общества происходит во многом благодаря тому, что существует передача духовных ценностей, умений, знаний и навыков от поколения к поколению [2]. Соответственно, перед каждым поколением стоит задача сохранения и передачи определенного уровня духовной культуры и семейно-бытового уклада. Получается, преемственность поколений обеспечивает сохранение наследия, при этом каждое поколение привносит в жизнь нечто новое.

Старшее поколение может предоставлять молодым людям ценные знания не только в образовательной среде. Ряд ценностей старшего поколения оказывается особенно значимым для молодежи. Среди них коллективизм и сотрудничество, акцентирующие внимание на важности взаимопомощи и командной работы; трудолюбие и профессиональная этика, ценящиеся молодежью, стремящейся к развитию навыков и ответственности; этические и моральные нормы, связанные с честностью, справедливостью и уважением к другим, формирующие основы моральной ответственности молодежи. В целом можно утверждать, что молодежь наследует важнейшие ценности предшествующего поколения, однако между поколениями все равно существуют серьезные различия, в частности в сфере морально-этических принципов и жизненных приоритетов. Можно выделить некоторые ценности, которые молодежь наследует от старшего поколения:

- Семья и благополучие. Молодежь осознает важность семейных ценностей, стремится создать прочный и счастливый семейный очаг,

ценит традиции, передаваемые родителями и старшими членами семьи. Разница между поколениями состоит в том, что передвигаются возрастные рамки, в которые молодые люди готовы официально оформить брачные отношения. Объясняется это тем, что молодежь хочет наиболее ответственно подойти к формированию здоровых отношений и осознанному появлению детей в семье.

- Порядок и нравственность. Уважение к установленным правилам, законам и общепринятым нормам поведения также передаётся от старшего поколения, и молодые люди понимают важность следования этим нормам для гармоничного сосуществования в обществе. Данные нормы закладываются семьей еще в детстве, что способствует экологичному сосуществованию общества и человека.
- Традиция и работа. Молодежь видит в труде и исполнении своих обязанностей гарантию собственного успеха и финансового благополучия, поэтому уважение к традициям, касающимся рабочего ритма и профессионального мастерства, также передается из поколения в поколение.

Таким образом, межпоколенческий диалог является действенной современной технологией воспитания, позволяющей компенсировать дефицит «житейской мудрости» и устойчивых моральных ориентиров в системе ценностей молодежи. Проведенное теоретическое исследование доказывает, что социально-исторический контекст закладывает ценности и формирует мировоззрение. Парадигма ценностей современной молодежи и старшего поколения отличаются: первые в приоритет ставят здоровье и карьеру, вторые – патриотизм и коллективизм. Несмотря на различия, для развития страны нужен поколенческий контакт, который образуется благодаря разным государственным программам, социальным институтам, общественным инициативам. Старшее поколение обладает большим запасом опыта, знаний и жизненных уроков, которые могут быть полезны и интересны молодежи. Учиться у них – значит не только обогатить свои знания и навыки, но и обрести мудрость и жизненные ориентиры. Молодое поколение приносит с собой свежие идеи, новые технологии и современные подходы, которые могут обогатить опыт и знания старшего поколения. Молодежь может не только учить старших техническим навыкам, но и вдохновлять их на эксперименты, открытия и личностный рост. Взаимное обучение и обмен опытом между поколениями способствуют гармоничному развитию общества и укреплению межпоколенческих связей.

Модель реверсивного тьюторства в современных условиях является эффективной технологией передачи опыта. Такая организация межпоколенческого диалога создает среду взаимного обучения, где традиционная передача ценностей от старших к младшим органично сочетается

с встречным процессом адаптации старшего поколения к современным реалиям, которое происходит с помощью знаний и умений представителей молодежи. Это способствует не только укреплению межпоколенческих связей, но и формированию целостной системы ценностей, объединяющей проверенные временем традиции и актуальные современные тенденции.

Литература

1. Бегичева О.Л., Гришаева С.А., Поляков М.Б., Тимохович А.Н., Чуев С.В. Ценностные ориентации российской молодежи и реализация государственной молодежной политики: результаты исследования: монография / Государственный университет управления; [под общ. ред. С.В. Чуева]. – М.: Издательский дом ГУУ, 2017. – 256 с.
2. Кошетарова Л.Н. Трансмиссия ценностей в контексте теории поколений // Феномены культуры: сб. науч. ст. – Тюмень, 2019. – С. 134–139.
3. Кузьмина Н.Г. Лосун К.В. Ценности современной молодежи [Электронный ресурс] // Приамурский государственный университет им. Шолм Алейхина г. Биробиджан –2021 г. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-sovremennoy-molodezhi/viewer> (дата обращения: 04.10.2025).
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности/ Д.А. Леонтьев. – М: Издательство «Смысл», 2003. –491 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B3S-kpls80DCbXVvR3VBGeGJYcDg/view?resourcekey=0-UPJQEV6X5hzpvg9XPrp-elw> (дата обращения: 04.10.2025).
5. RuGenerations – Российская школа теории поколений. – [М.], 2003–2021. – URL: <https://rugenerations.su/быстро/> (дата обращения: 03.10.2025).

The Role of the Older Generation in Shaping the Value System of Modern Youth

Babushkina A.A.

PhD student

Tomsk State University (NR TSU)

Tomsk, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2071-6459>

e-mail: babalina119@gmail.com

Keywords: value system, modern youth, theory of generations, third age people, intergenerational dialogue

Музыкально-двигательные практики как средство эмоционального воспитания подростков в хореографии

Бикүлов Г.О.

аспирант

Национальный исследовательский

Томский государственный университет

г. Томск, Российская Федерация

e-mail: gordej.bikulov@mail.ru

Эмпатия в подростковом возрасте – ключевой ориентир эмоционального воспитания и показатель качества межличностного взаимодействия. Современные исследования показывают, что участие в музыкальной активности и межличностная синхронизация движений под музыку повышают чувство общности и усиливают эмпатическую отзывчивость (Wu X., Lu X., 2021; Stupacher J., Mikkelsen J., Vuust P., 2022; Tzanaki P., Eerola T., Timmers R., 2025). Несмотря на это, в повседневной школьной и студийной практике хореографии эти эффекты редко переводятся в чёткие педагогические цели и приёмы урока, что формирует исследовательский дефицит и обосновывает актуальность данной работы.

Цель исследования – теоретически обосновать и спроектировать модель эмоционального воспитания подростков средствами музыкально-двигательных практик в хореографии, нацеленных на развитие когнитивной и аффективной эмпатии. Для достижения цели решались задачи: раскрыть теоретико-методологические основания и место эмпатии в структуре эмоционального воспитания подростков; обосновать роль музыки и синхронных и парных взаимодействий; разработать и описать комплекс групповых упражнений и условия его внедрения; провести апробацию и оценить влияние модели. Гипотеза: систематическое включение музыкально-двигательных практик, построенных на синхронизации и парном взаимодействии, способствует статистически значимому росту показателей когнитивной и аффективной эмпатии. Научная новизна заключается в трактовке хореографии как педагогического инструмента эмоционального воспитания с функцией музыки как медиатора эмпатического взаимодействия и в предложении компактной технологической модели занятий для групп подростков.

Эмпирическая часть выполнена на базе МАОУ «Лицей № 7» г. Томска. В исследовании участвовали 60 подростков 7–9-х классов, разделённых на экспериментальную и контрольную группы поровну (по 30 человек). Дизайн – педагогический эксперимент с констатирующим, формирующим и контрольным этапами; в экспериментальной

группе реализована программа групповых музыкально-двигательных практик. Диагностика эмпатии включала методику И.М. Юсупова, а также педагогическое наблюдение по картам наблюдения и ведение «дневника эмоций». Обработка данных предусматривала описательную статистику и дисперсионный анализ для повторных измерений с сопоставлением динамики показателей в экспериментальной и контрольной группах.

На констатирующем этапе значимых различий между экспериментальной и контрольной группами не выявлено ($p > 0,05$). По итогам формирующего этапа в экспериментальной группе зафиксирован умеренный прирост показателей эмпатии (до 6–8 %) с подтверждённой статистической достоверностью; в контрольной группе значимых изменений не отмечено ($p > 0,05$). Качественные данные (педагогические наблюдения и рефлексивные записи) показали рост внимания к партнёру, поддержку в совместных упражнениях и стремление к согласованности движения; в рефлексии участники отмечали, что музыка помогала «чувствовать общий ритм» и лучше понимать эмоциональные состояния других.

Предложенная модель эмоционального воспитания подростков средствами хореографии включает три взаимосвязанных блока музыкально-двигательных практик: пластико-кинестетический (работа с телесным тоном, позой, амплитудой и рисунком движения), музыкально-ритмический (упражнения на темпоритм, метр, акцент, синхронизацию в парах и малых группах) и рефлексивно-импровизационный (игровые и импровизационные задания на сонастройку, зеркалирование и обмен ролями с краткой вербальной рефлексией). Занятия строились по «концентрической» логике: база (освоение базового паттерна движения) → вариации (усложнение через смену темпа, пространства и партнёра) → рефлексия (фиксация наблюдений и переживаний в «дневнике эмоций»). Ключевые приёмы – парная и групповая синхронизация под музыку, совместное удержание ритма и зеркальное повторение, чередование ведущей и ведомой позиции, а также краткие рефлексивные паузы для осмысления опыта и поддержки партнёра.

Таким образом, поставленная цель достигнута: теоретически обоснована и апробирована модель эмоционального воспитания подростков средствами хореографии, ориентированная на развитие когнитивной и аффективной эмпатии. Полученные результаты (умеренный статистически значимый прирост показателей в экспериментальной группе при отсутствии изменений в контрольной) подтверждают гипотезу о положительном влиянии целенаправленной музыкально-двигательной синхронизации и парно-группового взаимодействия. Научная новизна состоит в трактовке хореографии как педагогического инструмента эмоционального воспитания с ролью музыки как медиатора эмпатического взаимодействия и в её операционализации в виде

трёх взаимосвязанных блоков и «концентрической» логики занятия. Практический итог – готовая к внедрению технология с понятными условиями реализации и инструментами мониторинга, расширяющая арсенал педагога-хореографа в школе и студии. Ограничения (одна база, n = 60, преимущественно опросниковые и наблюдательные показатели, отсутствие отсроченного контроля) задают перспективы дальнейшей работы: масштабирование выборки, рандомизация, оценка размеров эффекта и проверка устойчивости выявленных изменений. В целом результаты уточняют педагогические механизмы формирования эмпатии в подростковом возрасте и задают технологическую основу для её целенаправленного воспитания средствами хореографии.

Литература

1. Юсупов И.М. Диагностика уровня эмпатии: методическое пособие. – Казань: Казан. ун-т, 1995. – 28 с.
2. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 220 с.
3. Wu X., Lu X. Musical Training in the Development of Empathy and Prosocial Behavior: A Systematic Review // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Art. 661769. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.661769.
4. Stupacher J., Mikkelsen J., Vuust P. Higher empathy is associated with stronger involuntary movement and engagement while listening to music // *Psychology of Music*. 2022. Vol. 50(5). P. 1511–1526. DOI: 10.1177/03057356211050681.
5. Tzanaki P., Eerola T., Timmers R. Actions and feelings in synchronized musical interactions // *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Art. 1467767. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1467767.

Организационно-педагогическая модель воспитания учащихся колледжа в процессе музыкального волонтерства

Гильмуллина Я.Т.

аспирант

*учреждение образования «Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова» (ВГУ имени П.М. Машерова)*

г. Витебск, Республика Беларусь

e-mail: yanatimurovna@gmail.com

Ключевые слова: музыкальное волонтерство, воспитание, организационно-педагогическая модель, музыкальный колледж

Развитие музыкального образования в настоящее время ставит задачу поиска новых форм воспитательной работы, способных объединить творческое самовыражение личности с социальной ответственностью. Музыкальное волонтерство как феномен, соединяющий искусство и общественное служение, выступает важным инструментом формирования ценностных ориентиров учащихся музыкальных колледжей.

Современные педагогические исследования подчеркивают значимость волонтерства как эффективного инструмента воспитания личности обучающегося. В ряде работ уделяется внимание:

- нравственному формированию обучающихся (Л.Ф. Козодаева, Ю.В. Паршина);
- раскрытию воспитательного потенциала, личностно-профессиональному росту студентов (К.И. Буякова, Н.В. Грувер, С.Г. Екимова, Г.С. Папазян);
- процессам социализации, развитию социальной активности и гражданской ответственности молодежи (Е.В. Акимова, Д.Д. Андрианова, З.А. Андержанова, И.Н. Григорьев, Л.П. Конвисарева, М.О. Костюченко, С.И. Куликова, Б.Р. Рахматулина, Т.А. Садчикова, Л.Е. Сикорская, Н.В. Трофимова, И.В. Федулова).

Воспитательное значение волонтерской деятельности в сфере музыкального искусства отмечается О.Е. Плехановой, Г.А. Рошко, Н.И. Чиняковой. Однако целостное представление о музыкальном волонтерстве как самостоятельном педагогическом феномене, обладающем значительным воспитательным потенциалом, в научной литературе сформировано не было.

Следует отметить, что до недавнего времени понятие «*музыкальное волонтерство*» не имело научной дефиниции. Автором настоящего исследования разработано и опубликовано собственное определение данного феномена, отражающее его сущностные и функциональные

характеристики: музыкальное волонтерство – это добровольная, бескорыстная и социально значимая деятельность, основанная на применении музыки в образовательных, воспитательных и терапевтических целях и направленная на культурное просвещение, укрепление социальной сплоченности и психоэмоциональную поддержку общества [1, с. 94].

Научная новизна исследования заключается в том, что музыкальное волонтерство впервые рассматривается как целостная педагогическая система воспитания, включающая три ключевых компонента – ценностно-смысловой, организационно-деятельностный и культурно-просветительский.

В деятельности музыкальных колледжей реализуются различные волонтерские инициативы: культурно-просветительские акции, благотворительные концерты, выступления в домах престарелых, больницах, социальных приютах и т. д. Возникает противоречие между богатством практического опыта и недостаточностью его теоретического и методического осмысления. Отсутствие системного подхода к организации добровольчества в сфере музыкального искусства ограничивает его воспитательный потенциал.

Проблема исследования заключается в недостаточном теоретическом осмыслении феномена музыкального волонтерства как педагогической системы. **Задача** состоит в разработке организационно-педагогической модели воспитания учащихся колледжа в процессе музыкального волонтерства.

Методологическую основу исследования составили:

- аксиологический подход (акцентирует внимание на воспитании ценностных ориентаций: милосердия, любви, уважения, ответственности);
- культурологический подход (раскрывает музыкальное волонтерство как способ приобщения к ценностям культуры, передачи духовного опыта);
- системно-деятельностный подход (рассматривает музыкальное волонтерство как целостную систему педагогически организованной деятельности).

Использовались теоретические методы (анализ, обобщение), эмпирические методы (педагогическое наблюдение), обобщение педагогического опыта, проектирование, моделирование.

В **результате исследования** разработана организационно-педагогическая модель воспитания учащихся в процессе музыкального волонтерства. Формирование данной модели стало возможным на основании системной разработки и практической реализации ряда музыкально-волонтерских проектов, а также их рефлексивного осмысления.

Рассмотрим примеры ключевых инициатив, реализованных в рамках добровольческой деятельности учреждения образования «Новополоцкий государственный музыкальный колледж» (координатор – Я.Т. Гильмуллина), и их воспитательную роль в развитии обучающихся. Духовно-просветительский проект «Красота духовности» (2019–2024 гг.), волонтерский проект «Путь» (2024–2025 гг.), культурно-гуманитарный проект «Музыка и духовность» (2025–2026 гг.) иллюстрируют разнообразие направлений работы, способствующих интеграции духовно-нравственного содержания и волонтерской практики в образовательный процесс (таблица).

Таблица

**Проекты учреждения образования «Новополоцкий
государственный музыкальный колледж»**

№	Название	Особенности	Воспитательное направление
1.	Красота духовности	Приобретение опыта подготовки и проведения духовно-просветительских мероприятий	Становление базовых духовно-нравственных ориентиров, освоение церковной музыкальной и культурной традиции
2.	Путь	Расширение форм и направлений волонтерской и просветительской работы	Развитие гражданских ценностей (альтруизм, эмпатия, социальная активность, гражданская ответственность)
3.	Музыка и духовность	Интеграция духовного содержания и добровольческой деятельности	Углубление духовно-нравственных ориентиров, осознание профессиональной идентичности музыканта как посредника культуры

Анализ проектной деятельности позволил выделить ключевые компоненты модели, включающие ценностно-смысловой, организационно-деятельностный и культурно-просветительский компоненты, которые обеспечивают системность и целенаправленность воспитательного процесса в контексте музыкального волонтерства. Модель содержит четыре взаимосвязанных блока, каждый из которых выполняет определенную функцию в обеспечении педагогической системы воспитания (рис. 1).

Целевой блок определяет главную направленность модели. Основной целью является развитие у учащихся духовно-нравственных ориентиров, культурной компетентности и гражданской позиции.

Концептуальный блок задает методологическую основу модели и опирается на аксиологический, культурологический и системно-деятельностный подходы. Аксиологический подход раскрывает значимость формирования ценностных ориентиров, культурологический заключается

в приобщении к духовному наследию и ценностям культуры, системно-деятельностный предполагает осмысление музыкального волонтерства как целостной системы педагогически организованной деятельности.



Рис. 1. Организационно-педагогическая модель воспитания учащихся колледжа в процессе музыкального волонтерства

Содержательно-деятельностный блок представляет собой ядро педагогической реализации модели и включает три компонента:

- ценностно-смысловой компонент обеспечивает формирование системы духовно-нравственных и эстетических ценностей, способствует осмыслению миссии музыканта как просветителя и служителя культуры;
- организационно-деятельностный компонент направлен на практическое воплощение целей модели через организацию разнообразных форм волонтерской деятельности: концертов, лекций-концертов, культурно-просветительских встреч, акций милосердия. Он предполагает вовлечение обучающихся в социально значимые проекты, установление партнерских связей с учреждениями культуры, образования и социальной сферы, а также формирование коммуникативных и организационных навыков;

- культурно-просветительский компонент ориентирован на приобщение учащихся к духовным и культурным традициям, развитие художественного вкуса и мышления, формирование умений передавать культурные ценности аудитории в процессе музыкального волонтерства.

Результативно-оценочный блок указывает на изменения в личности учащегося и эффективность педагогической системы. Результатами реализации модели становятся становление волонтера-музыканта как культурного посредника и гражданина, повышение уровня духовно-нравственной культуры. Методы оценки предполагают педагогические наблюдения, анкетирование, интервью, анализ мероприятий и рефлексии участников.

Предложенная модель разработана на основе опыта волонтерских инициатив учреждения образования «Новополоцкий государственный музыкальный колледж» и в настоящее время реализуется в рамках проекта «Музыка и духовность», получившего грантовую поддержку фонда «Русский мир». Финансирование проекта создаёт условия для расширения его образовательных и методических возможностей. В рамках проекта планируется издание методических рекомендаций по организации музыкального волонтерства, в которых будут представлены теоретико-методологические основания добровольческой деятельности и обобщен практический опыт. Это обеспечит эффективное воспроизводство и реализацию воспитательной модели в системе учреждений музыкального образования.

Литература

1. Гильмуллина Я.Т. Конструирование дефиниции «музыкальное волонтерство» методом двухуровневой триадической дешифровки категории // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П.М. Машэрава. 2025. № 3 (128). С. 90–95.

Финансирование. Реализация культурно-гуманитарного проекта «Музыка и духовность» выполняется при финансовой поддержке Фонда «Русский мир».

Organizational and Pedagogical Model for Educating College Students through Musical Volunteering

Gilmullina Y.T.

PhD student

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

Vitebsk, Republic of Belarus

e-mail: yanatimurovna@gmail.com

Keywords: musical volunteering, education, organizational and pedagogical model, music college

Адаптация культурных слоев общества: проблемы и пути решения

Журавлев Т.И.

студент

*«Лениногорский филиал федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А.Н. Туполева-КАИ», Лениногорск, Российская Федерация
e-mail: zhuravlev.tmur@mail.ru*

Ключевые слова: барьер, слои общества, культура, адаптация, изоляция, этническая идентичность

Научная новизна исследования заключается в разработке оригинальной концепции адаптации культурных слоев через три практических механизма – «встречи у костра», «школы жизни» и «общие труды», – а также в выявлении и анализе трёх ранее недостаточно изученных барьеров: микроконфликтов в повседневном общении («тень непонимания»), добровольной изоляции групп («одинокое острова») и ценностных противоречий («разлом ожиданий»).

Рассматриваемая проблема – это низкая эффективность адаптации различных культурных слоев в современном обществе, вызванная накоплением мелких недопониманий в коммуникации, тенденцией к самоизоляции сообществ и глубинным конфликтом между традиционными и современными системами ценностей.

Подход к решению основан на применении практико-ориентированных методов, апробированных в международной практике: организация доверительного диалога через «встречи у костра», immersive-обучение в «школах жизни» для погружения в иную культурную среду и сплочение через совместную проектную деятельность («общие труды»).

Основные результаты включают: идентификацию трёх ключевых скрытых барьеров адаптации; доказательство эффективности трёх предложенных стратегий на реальных примерах; вывод о необходимости двустороннего процесса адаптации, затрагивающего и мигрантов, и принимающее сообщество; анализ двойственной роли цифровой среды, которая может усиливать изоляцию; обоснование важности регулярных и инклюзивных мероприятий для всех возрастных групп для устойчивости межкультурных связей.

На передовой культурного слияния

Современное общество напоминает бескрайние прерии, где потоки ветров разных направлений сталкиваются, создавая либо бурю, либо гармоничный бриз. Люди из разных уголков мира – ремесленники из горных

селений, программисты из мегаполисов, хранители древних традиций или уличные поэты – стремятся найти свое место в новой среде. Адаптация культурных слоев представляет собой сложный процесс, требующий не только приспособления к новым условиям, но и сохранения собственной идентичности. Этот процесс подобен походу через неизведанные земли, где каждый шаг может привести к новым открытиям или неожиданным препятствиям. Цель данного исследования – выявить уникальные вызовы, с которыми сталкиваются культурные слои, и предложить практические пути их преодоления, основанные на реальных примерах и свежих подходах. Адаптация рассматривается не как потеря себя, а как возможность выковать общество, где каждый слой вносит свой вклад в общее дело.

Культурные слои общества – это не просто группы, разделенные языком, религией или происхождением. Это сообщества, каждое из которых обладает уникальным ритмом жизни, подобно барабанам, задающим темп похода. Рыбаки с побережья, программисты в цифровых крепостях, старейшины племен или художники уличных граффити – все они несут свои традиции, ценности и способы взаимодействия с миром. Адаптация для таких групп означает не растворение в чужой среде, а поиск равновесия, где их голоса становятся частью общего хора, не теряя своей уникальности. Этот процесс требует от него гибкости, но также вызывает внутренний конфликт между старыми и новыми ценностями. Традиционные модели, делящие культуры на «свои» и «чужие», устарели. Современный подход рассматривает общество как мозаику, где каждый слой должен найти свое место, не теряя своей сути.

Преграды на пути

Адаптация культурных слоев сопряжена с множеством препятствий, которые требуют решительности и мудрости для преодоления. Рассматриваются три ключевых барьера, которые редко получают должное внимание, но существенно влияют на процесс слияния культур. Эти препятствия затрагивают повседневные взаимодействия, социальные структуры и внутренние конфликты, создавая сложную сеть вызовов.

Тень непонимания

Мелкие недопонимания, как колючая проволока, незаметно ранят тех, кто пытается адаптироваться. Невинные на первый взгляд слова или жесты могут быть восприняты как оскорбление. Например, вопрос о происхождении человека, заданный из любопытства, может быть истолкован как намек на его «чуждость». Такие моменты, как комментарий о необычной еде или одежде, накапливаются, создавая ощущение отчуждения. В одной культуре улыбка считается знаком дружелюбия, в другой – признаком неискренности. Эти мелкие трещины в общении, подобно

песку в обуви, постепенно изнашивают доверие. Более того, такие недопонимания часто остаются незамеченными, так как люди не всегда осознают, что их слова или действия вызвали дискомфорт. Это создает скрытую напряженность, которая мешает установлению прочных связей между культурными слоями.

Одинокие острова

В многолюдных городах или даже в цифровых пространствах люди часто оказываются на «островах» изоляции. Культурные группы, стремясь сохранить свои традиции, могут замыкаться в своих сообществах. Мигранты, живущие в одном районе, или молодежь, погруженная в свою субкультуру, создают невидимые стены, отделяющие их от остального общества. Например, семья, переехавшая в новую страну, может ограничивать общение только со своими соотечественниками, чтобы сохранить знакомый уклад жизни. Это не только ограничивает доступ к образованию, работе или социальным услугам, но и усиливает предубеждения у местных жителей, которые воспринимают такие группы как закрытые. Цифровые платформы усугубляют проблему: люди находят единомышленников в интернете, но теряют связь с реальным миром, где требуется взаимодействие с другими культурами. Эта изоляция, как круговая оборона, защищает, но одновременно отрезает от возможностей роста.

Разлом ожиданий

Каждая культура несет свои представления о том, как должна быть устроена жизнь. Для одних ценность – это большая семья и традиции, для других – личная свобода и карьера. Когда эти ожидания сталкиваются, возникает разлом. Например, студент из традиционного общества, поступивший в городской университет, может чувствовать давление: родные ждут, что он вернется домой и продолжит семейное дело, тогда как преподаватели видят в нем будущего лидера глобального масштаба.

Тропы к единству

Для преодоления этих барьеров требуются нестандартные подходы, которые вдохновляют людей не просто приспосабливаться, а создавать новые формы взаимодействия. Предлагаются три ключевых пути, которые основаны на реальных примерах и ориентированы на укрепление связей между культурными слоями.

«Встречи у костра»

Встречи, где люди из разных культурных слоев делятся своими историями, помогают строить мосты между мирами. В Норвегии рыбаки с севера и приезжие художники устраивают «ночи сказок», где каждый рассказывает о своей жизни, традициях и мечтах. Эти вечера, где звучат рассказы о море,

искусстве или далеких странах, помогают людям увидеть друг друга не как чужаков, а как спутников. Такие встречи можно проводить в школах, на рабочих местах или в общественных центрах. Например, в Финляндии подобные мероприятия организуются для мигрантов и местных жителей, где они вместе готовят блюда своих культур, обсуждая их значение. Это создает атмосферу доверия, где люди учатся ценить различия.

«Школы жизни»

Обучение через опыт – мощный инструмент для преодоления культурных барьеров. Вместо традиционных лекций о толерантности предлагаются интерактивные «школы жизни», где люди пробуют жить по правилам другой культуры. В Австралии школы организуют «дни обмена», где аборигены и городские ученики учатся готовить традиционные блюда, петь песни или мастерить предметы друг друга. Такие занятия учат не только словам, но и чувствам, помогая замечать мелкие недопонимания и избегать их. Например, участники могут попробовать следовать чужому распорядку дня, чтобы понять, как ритмы жизни влияют на поведение.

Общие труды

Совместный труд сплачивает лучше любых слов. Проекты, где люди из разных культур работают вместе над общей целью, создают чувство принадлежности. В Перу крестьяне и городские волонтеры объединяются для строительства школ из глины, соединяя традиционные техники с современными идеями. Этот труд не только решает практические задачи, но и укрепляет взаимопонимание. Например, в процессе работы люди обмениваются историями о своих семьях, традициях и мечтах, что помогает разрушить стереотипы. В Бразилии молодежь из фавел и элитных районов вместе создает уличные фрески, которые отражают их общие ценности. Такие проекты можно масштабировать: от небольших местных инициатив, таких как озеленение парков, до крупных программ, таких как восстановление исторических зданий. Важно, чтобы каждый участник чувствовал, что его вклад ценен, а его культура – часть общего дела.

Литература

1. Берри Дж.У. Иммиграция, аккультурация и адаптация // Прикладная психология. 1997. Том 46. С. 5–34.
2. Кастеллс М. Возникновение сетевого общества. – Оксфорд: Блэквелл, 2000. – 594 с.
3. Флориди Л. Логика информации. – Оксфорд: ОУП, 2019. – 224 с.
4. Хофстеде Г. Культурные последствия: сравнение ценностей, моделей поведения, институтов и организаций в разных странах. Thousand Oaks, Калифорния: Sage, 2001.

5. Ким Ю.Ю. Становление межкультурным: интегративная теория коммуникации и кросс-культурной адаптации. Thousand Oaks, Калифорния: Sage, 2001.

Adaptation of Cultural Strata of Society: Problems and Solutions

Zhuravlev T.I.

student

Leninogorsk branch of the Federal State

Budgetary Educational Institution of Higher Education

“Tupolev Kazan National Research Technical University-KAI”

Leninogorsk, Russian

e-mail: zhuravlev.tmur@mail.ru

Keywords: barrier, strata of society, culture, adaptation, isolation, ethnic identity

Формирование гражданской идентичности студенческой молодежи через блог в социальной сети «ВКонтакте»

Ионова Е.Е.

студент

*Национальный исследовательский Томский государственный университет
(ФГБОУ НИ ТГУ), г. Томск, Российская Федерация
e-mail: kataionova0@gmail.com*

Сырямкина Е.Г.

*кандидат философских наук, доцент кафедры
общей и педагогической психологии*

*Национальный исследовательский Томский государственный университет
(ФГБОУ НИ ТГУ), г. Томск, Российская Федерация
e-mail: syryamkinaeg@mail.ru*

Актуальность. В условиях глобализации и приоритета молодежной политики РФ, формирование гражданской идентичности студентов – ключевая задача высшего образования. Это важно для поддержания демократических ценностей и активного участия молодежи в обществе. Молодежные организации, такие как «Движение первых», «Российские студенческие отряды», «ДНК нации: от традиций к гражданственности»¹ и другие инициативы формируют чувство принадлежности к стране, развивают критическое мышление и толерантность, способствуя активной гражданской позиции молодежи.

Согласно данным VK Образования (2023)², **87% российской молодежи в возрасте 18–24 лет ежедневно используют социальные сети для поиска информации и общения.** При этом традиционные формы воспитательной работы теряют свою эффективность: исследование «ЦИРКОН» (2024)³ показывает, что лишь **15% молодых людей считают лекции и собрания действенным инструментом**, в то время как формат «обучение через развлечение» в цифровой среде считают перспективным 42% респондентов.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена острой необходимостью переноса воспитательных и образовательных задач в цифровую среду, используя привычные и популярные среди целевой аудитории каналы коммуникации, такие как социальная сеть «ВКонтакте».

Постановка проблемы. Проведенное нами ранее исследование среди студентов томских вузов выявило ряд противоречий в процессе формирования гражданской идентичности:

Ценностный раскол: Опрос ВЦИОМ 2022⁴ выявил доминирование индивидуалистических ценностей (личное благополучие – 58%) над ценностями гражданской активности (26%).

Разрыв между эмоциональным и практическим компонентами: Гражданская идентичность существует преимущественно на эмоциональном уровне (любовь к стране, история), в то время как ее практическая составляющая (участие в выборах, общественных инициативах, политическая осведомленность) развита слабо. Патриотизм зачастую воспринимается как пассивная лояльность, а не активная деятельность.

Низкая эффективность традиционных форматов: Деятельность молодежных организаций сталкивается с такими проблемами, как низкая вовлеченность части студентов, ограниченность ресурсов и необходимость постоянного обновления контента в быстро меняющемся информационном поле.

При этом студенты выражают четкий запрос на поддержку их инициатив (33,3%) и получение гражданского образования (17,3%), что не находит полноценного удовлетворения в существующих практиках.

Ключевой вопрос исследования формулируется следующим образом: каким образом блог в социальной сети «ВКонтакте» может быть использован как современная воспитательная технология для формирования гражданской идентичности студенческой молодежи, преодолевающей выявленный разрыв между ценностями, эмоциями и практикой?

Методы

1. Изучение и анализ литературы;
2. Сравнительный анализ форм деятельности организаций томских вузов;
3. Социологический опрос.

Программа социологического опроса включает в себя:

Участники: Студенты вузов г. Томск

Цель опроса: Определение ключевых факторов, влияющих на формирование гражданской идентичности студентов.

Задачи опроса:

1. Выявить факторы, влияющие на формирование гражданской идентичности.
2. Определить особенности методов работы организаций г. Томска по формированию гражданской идентичности.
3. Выявить сформированность гражданской идентичности студентов в рамках концепции «Я – гражданин».

⁴ ВЦИОМ. Новости: Ценности молодежи, 2022. // [Электронный ресурс] – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi>

Метод: Анкетирование (комбинированные вопросы для количественного и качественного анализа, сбор до репрезентативной выборки).

Выборка: «Снежный ком» (распространение среди студентов вузов г. Томска).

Результаты

1. По итогам качественного контент-анализа деятельности студенческих организаций по формированию гражданской идентичности были определены общие достоинства и недостатки.

Плюсы деятельности организаций по формированию гражданской идентичности: формирование активной гражданской позиции и осознание социализации в обществе; социальная интеграция и укрепление межэтнических/межконфессиональных связей, развитие толерантности; улучшение межнациональных отношений в университете и за его пределами; развитие навыков межкультурной коммуникации через обмен опытом и мнениями. *Минусы:* низкая вовлеченность части студентов, снижающая массовость воздействия; ограниченные ресурсы (финансовые, материальные), сдерживающие масштаб программ; необходимость постоянного обновления контента из-за быстро меняющихся реалий; риск столкновений мнений при обсуждении сложных вопросов, требующий деликатности организаторов.

Организации, которые рассматривались в нашей работе – «Томские студенческие отряды», «Координационный центр ТПУ», «Антитеррористическая организация» (ТУСУР), «Клуб парламентских дебатов» (НИ ТГУ).

2. По итогам социологического опроса среди студентов вузов г. Томска (бакалавриат, специалитет) были сделаны следующие выводы:

Гражданская идентичность существует, но:

- Эмоциональная составляющая (любовь к стране, история) сильнее практической (участие в выборах, политика).
- Патриотизм воспринимается как лояльность, а не активность.

Проблемные зоны:

- Низкая политическая осведомленность.
- Пассивное участие в общественной жизни.
- Доминирование индивидуалистических ценностей.

Запросы молодежи:

- Поддержка инициатив (33,3%).
- Гражданское образование (17,3%).

Технология решения: Специализированный блог «ВКонтакте».

В качестве современной воспитательной технологии нами предлагается создание и ведение тематического блога, направленного на формирование гражданской идентичности. Ключевые принципы:

- Контент-стратегия, основанная на запросах: Сочетание образовательного контента через посты и подкасты (правовая грамотность,

исторические события, мнения экспертов) с практическими возможностями (дискуссионные обсуждения).

- Интерактивность и вовлечение: Использование форматов, предполагающих активность пользователя: опросы, квизы, онлайн-челленджи с элементами краеведения и общественно полезной деятельности.
- Подход развлекательного обучения: Подача серьезной темы через легкие и визуально привлекательные форматы: инфографика, короткие видео-объяснения (VK-клипы), комиксы на историко-патриотическую тематику.
- Персонализация и сообщество: Представление историй успеха сверстников, вовлеченных в гражданские практики, создание виртуального сообщества с общей целью.

Ожидаемый результат. Реализация данного проекта позволит:

- Преодолеть разрыв между эмоциональным восприятием Родины и реальной гражданской практикой.
- Трансформировать пассивную лояльность в осознанную активность.
- Увеличить охват аудитории и вовлеченность за счет использования цифровой среды.
- Удовлетворить выявленный запрос молодежи на поддержку инициатив и гражданское образование в адаптивной и современной форме.

Заключение

Блог в социальной сети «ВКонтакте» представляет собой эффективную современную воспитательную технологию, которая позволяет точно работать с проблемными зонами формирования гражданской идентичности студенческой молодежи, выявленными в ходе эмпирического исследования. Интеграция традиционных воспитательных целей в цифровые коммуникативные практики является ответом на вызовы времени и соответствует запросам нового поколения.

Литература

1. ВЦИОМ. Новости: Ценности молодежи, 2022. // [Электронный ресурс] – URL: (<https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi>)
2. Исследовательская группа «ЦИРКОН». Цифровая социализация и гражданственность, 2024. // [Электронный ресурс] – URL: ЦИРКОН – социологическая мастерская
3. VK Образование. Тренды в цифровом поведении молодежи, 2023. // [Электронный ресурс] – URL: <https://education.vk.company/trends>

Наставничество и вожатство в деятельности воспитательной службы школы

Цирульникова Е.А.

кандидат педагогических наук
доцент кафедры теории и истории педагогики
Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского)
г. Ярославль, Российская Федерация,
e-mail: e_ceryl@mail.ru

Калятина П.А.

Советник директора по воспитанию и взаимодействию
с детскими общественными объединениями
Муниципальное образовательное учреждение
«Гимназия № 3» (МОУ «Гимназия № 3»)
г. Ярославль, Российская Федерация
e-mail: polina.andreevna.gor@gmail.com

Ключевые слова: наставничество, вожатство, воспитательная система школы, механизмы воспитания

В современных условиях образовательного процесса важность воспитательной работы в школе становится все более очевидной. Наставничество и вожатство представляют собой ключевые механизмы, способствующие не только формированию личностных качеств учащихся, но и созданию благоприятной социальной среды в учебных заведениях. В условиях стремительных изменений в обществе, вызванных глобализацией, развитием информационных технологий и изменением социально-культурной среды, задачи воспитательной службы становятся все более многогранными и сложными. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных способов организации воспитательной работы, способных удовлетворить потребности современного школьника и подготовить его к жизни в динамично меняющемся мире. Наставничество и вожатство, как формы взаимодействия между старшими и младшими учащимися, могут стать важными инструментами в формировании позитивного школьного климата, развития лидерских качеств и социальной ответственности у подрастающего поколения.

История развития наставничества в образовании в России имеет глубокие корни и охватывает несколько исторических периодов. В России традиция наставничества восходит к временам древнерусского государства. В то время роль наставника была не только образовательной, но и воспитательной, поскольку именно он формировал моральные и нравственные ценности у подрастающего поколения. В XVIII—XIX веках, с развитием системы образования, наставничество стало более формализованным. В это время в России активно

развивались учебные заведения, и появилась необходимость в квалифицированных педагогах, способных не только обучать, но и поддерживать учащихся в их личностном и социальном развитии. Одним из ярких примеров является система гимназий, где наставники играли ключевую роль в формировании характера и интеллекта подростков. Наставничество стало важным элементом педагогической практики, а отношения между наставниками и учениками основывались на доверии и взаимоуважении. В советский период (1920-е – 1980-е годы) акцент был сделан на коллективизм и взаимопомощь, что способствовало формированию системы пионерских организаций и вожатства. Вожатые и наставники в лагерях и школах стали важными фигурами, которые не только обучали детей, но и формировали у них активную гражданскую позицию, лидерские качества и чувство ответственности за коллектив. В рамках советской идеологии вожатство стало неотъемлемой частью воспитательного процесса, что способствовало формированию уникальной культуры наставничества. С распадом Советского Союза и переходом к новой системе образования в 1990-е годы, концепция наставничества претерпела изменения. Появление новых образовательных стандартов, а также внедрение инновационных методов обучения привели к необходимости пересмотра подходов к наставничеству. Именно поэтому сегодня важно понимать, как внедрять в образовательный и воспитательный процесс систему наставничества, как сделать ее эффективной. Чтобы выяснить интересно ли вообще современным детям наставничество именно в школе, а не в детских лагерях, в МОУ «Гимназии № 3» был проведен социологический опрос на тему «Наставничество и вожатство в школе». В опросе приняли участие сто шестьдесят два обучающихся в возрасте с 7 по 11 класс, включительно. Из всех опрошенных 61% учеников отметил, что им было бы интересно более подробно узнать о работе наставника, что говорит о достаточно высоком интересе к данной теме среди подростков. Кроме того, на вопрос «Хотел бы ты попробовать себя в качестве наставника или вожатого?» 62% опрошенных отметили, что хотели бы. Это значит, что и для современных школьников нести ответственность за кого-то, быть «значимым взрослым» для младших ребят – это новый и интересный опыт. На вопрос «Почему тебя привлекает быть наставником или вожатым?» самые частые варианты ответов были «получить новый опыт», «это возможность самореализации» и «нравится организовывать мероприятия». При этом 79% учеников, проходивших опрос, отметили, что не боятся столкнуться с трудностями в данной сфере. При этом, примерно половина опрошенных (51%) сказали, что, если бы у них была возможность, они прошли бы курсы по вожатству или наставничеству. Также в анкете были вопросы, в которых ребята указывали свой класс

и ФИО, для того, чтобы активных ребят, которым интересна эта тема, можно было включать в мероприятия школы.

Опираясь на актуальность данной темы и определенный запрос со стороны учеников гимназии, воспитательная служба разработала механизм включения системы наставничества в школьную жизнь. В гимназии ежегодно проходит выездной образовательный лагерь «Старт UP», в который выезжает около 85 учеников гимназии, отобранных по заполненным формам и рекомендациям классных руководителей. Из этих детей в последствие формируется актив школы, система самоуправления и волонтерства. Обычно ребята формируются в 8 отрядов по 10 человек, и за каждым отрядом закрепляется куратор – учитель гимназии. Роль учителя заключается в постоянном сопровождении отряда, поддержании дисциплины и мотивировании отряда к участию во всех событиях программы. Однако, в 2026 году планируется на младшие отряды поставить в качестве кураторов уже не педагогов, а старшеклассников. Подготовка к вожатству реализуется в нескольких механизмах повседневной школьной жизнедеятельности: в контексте деятельности педагогического класса; в организации тематического предметного взаимодействия старших и младших школьников (активные перемены, разновозрастные проектные команды и т.д.); в системе деятельности ученического самоуправления как разновозрастного сообщества. Рассмотрим каждую позицию наиболее подробно.

Выстраивание вожатской работы на базе педагогического класса оказывается высоко продуктивным, так как строится на системной педагогической подготовке старшеклассников в условиях урочной и внеурочной деятельности, в большинстве случаев связана с их будущей профессиональной направленностью на социально-ориентированные, педагогические профессии. Основу деятельности по подготовке обучающихся педагогических классов составляют уроки по педагогике, психологии, основам игровой деятельности и коммуникативные тренинги. Но ключевым условием является интеграция деятельности педагогического класса в социокультурное пространство школы через создание в гимназии среды практической реализации педагогических знаний обучающимися педагогического класса, в которой происходит личностно – профессиональная проблематизация, самоопределение в педагогической деятельности и, на основании этого, актуализация их педагогической субъектности.

Акцентируем внимание на том, что благодаря такому подходу к организации деятельности педагогического класса, старшеклассники занимаются активной педагогической и организаторской работой с другими школьниками: организуют работу на всех этапах их деятельности от коллективного генерирования идей до поэтапного осуществления инициатив младших школьников; становятся полноценными

соавторами и соорганизаторами при проведении командных игр, событий, где также примеряют на себя роль ведущих.

Второй механизм вожатства и наставничества запускается через инициативы детей. Старшеклассники проводят тематические перемены с младшими школьниками; в летнее и каникулярное время учебного года задействованы в проведении пришкольных лагерных смен, как вожатые. Часто ребята выступают в роли инициаторов и организаторов внутришкольных событий, которые проводятся для более младших возрастов (квизы, ночной дозор, новогодняя дискотека, мастер-классы по микрозелени). Такое взаимодействие развивает организаторские и педагогические навыки старшеклассников, при этом позволяет реализовывать их инициативы в школьной жизни.

Функционирование системы самоуправления выступает еще одним важным механизмом формирования позитивного опыта наставничества старших над младшими. Здесь важна реализация принципа разнородного объединения, суть которого в выстраивании горизонтальных коммуникаций от более старших и опытных участников к более младшим и вновь пришедшим. В рамках такой системы старшие становятся примером для подражания и в определенной мере «значимыми взрослыми» для младших. При этом в системе самоуправления мнение и голоса каждого участника учитываются в равной степени.

Внедряя такую практику, получают следующие результаты: во-первых, вожатые выступают не только как организаторы мероприятий, но и как наставники, что способствует развитию личностных и социальных навыков у детей, таких как лидерство, командная работа и ответственность. Во-вторых, вожатство создает атмосферу поддержки и доверия, что помогает участникам лагеря легче адаптироваться к новым условиям и взаимодействовать друг с другом. Далее этот тандем старших и младших ребят можно переносить в стены школы. Старшие могут сопровождать ребят уже в школе в различных мероприятиях, включать их в тематические события, включать в систему самоуправления.

Литература

1. Белкина, В.В. Допрофессиональная педагогическая подготовка: системный подход / В.В. Белкина, Е.А. Цирульников // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. – № 3(92). – С. 146–149. – EDN FDLJN. (дата обращения: 14.08.2025).
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4–18 (дата обращения: 14.08.2025).
3. Быстрова Наталья Васильевна, Цыплакова Светлана Анатольевна, Преснова Алиса Константиновна, Пасечник Алена Сергеевна

- Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 3 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-pedagogicheskiy-fenomen-istoriya-i-sovremennost-1> (дата обращения: 14.08.2025).
4. Давыдова О. Наставничество в школе: работа с подростками. – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/nastavnichestvo-v-shkole-rabota-s-podrostkami>. (дата обращения: 14.08.2025).
5. Коликова Елена Георгиевна Создание в образовательной организации предметно-развивающей среды через двухуровневую систему наставничества // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 4 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-v-obrazovatelnoy-organizatsii-predmetno-razvivayuschey-sredy-cherez-dvuhurovnevuyu-sistemu-nastavnichestva> (дата обращения: 14.08.2025).

Mentoring and Counseling in the Activities of the School's Educational Service

Tsirulnikova E.A.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Theory and History of Pedagogy
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
(FGBOU VO YSPU named after K.D. Ushinsky)*

*Yaroslavl, Russian
e-mail: e_ceryl@mail.ru*

Kalyatina P.A.

*Advisor to the Director for Education
and Interaction with Children's Public Associations
Municipal Educational Institution
"Gymnasium No. 3" (MOU "Gymnasium No. 3")*

*Yaroslavl, Russian
e-mail: polina.andreevna.gor@gmail.com*

Keywords: mentoring, counselor, educational system of the school, mechanisms of education

Формирование гражданской идентичности старшеклассников средствами инновационных практик

Корсик О.А.

учитель истории

МОАУ «СОШ № 1 им. А.С. Макаренко г. Орск

г. Орск, Российская Федерация

e-mail: ursus-rursus@inbox.ru

Неволина В.В.

доктор педагогических наук, доцент

заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики

Оренбургский государственный университет (ФГБОУ ВО ОГУ)

г. Оренбург, Российская Федерация

e-mail: oipp@mail.osu.ru

Ключевые слова: гражданская идентичность, цифровое краеведение, проектная деятельность, старшеклассники, цифровой гид, малая родина, патриотическое воспитание, образовательные технологии

В условиях современных геополитических реалий и задач духовно-нравственного развития общества формирование осознанной гражданской идентичности у подрастающего поколения становится ключевым приоритетом государственной образовательной политики [6]. Однако традиционные формы патриотического воспитания зачастую носят декларативный характер и оказываются малоэффективными для поколения Z, чья социализация неразрывно связана с цифровой средой.

Нами было выявлено противоречие между:

- потребностью общества в гражданах с осознанной, деятельностной гражданской позицией и преобладанием репродуктивных методов в воспитательной практике [3, С. 45];
- высоким уровнем цифровой грамотности старшеклассников и недостаточным использованием этого потенциала для решения задач гражданского и патриотического воспитания;
- объективной необходимостью личностного присвоения ценностей гражданственности и отсутствием педагогических технологий, обеспечивающих переход от абстрактных знаний к личностным смыслам.

Мы выдвинули гипотезу о том, что формирование гражданской идентичности старшеклассников будет проходить более эффективно, если:

- в основу процесса будет положена проектная деятельность по созданию цифрового краеведческого продукта (гида по городу);
- будет реализована интегративная модель, синтезирующая мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки;

- будут созданы педагогические условия, обеспечивающие личностную вовлеченность и трансформацию роли учащегося из пассивного слушателя в активного творца и исследователя малой родины. В соответствии с гипотезой были поставлены следующие задачи:
- 1. Разработать и теоретически обосновать структурно-функциональную модель формирования гражданской идентичности.
- 2. Выявить и апробировать комплекс педагогических условий реализации данной модели.
- 3. Экспериментально проверить эффективность предложенного подхода. Исследование опирается на интегративную методологию, включающую:
- Системный подход, позволяющий рассматривать гражданскую идентичность как сложное, многокомпонентное образование (когнитивный, ценностно-эмоциональный, деятельностный компоненты).
- Деятельностный подход, в рамках которого становление гражданской позиции происходит в процессе социально значимой проектной деятельности.
- Технологический подход, определяющий использование цифровых инструментов не как самоцель, а как средство создания личностно значимого образовательного продукта. В исследовании применялся комплекс взаимодополняющих методов:
- Теоретические: анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы; концептуальное моделирование; сравнительный анализ.
- Эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы); включенное наблюдение; анкетирование; интервьюирование.
- Праксиометрические: экспертиза продуктов деятельности (цифровых гидов); контент-анализ рефлексивных эссе; статистическая обработка данных.

Базой исследования выступила МОАУ «СОШ № 1 им. А.С. Макаренко г. Орска». В эксперименте участвовали 54 учащихся 8-х классов. Исследование проводилось в 2024–2025 учебном году.

На констатирующем этапе был выявлен преимущественно средний и низкий уровень сформированности гражданской идентичности. Учащиеся демонстрировали фрагментарные знания об истории города, нейтральное или безразличное эмоциональное отношение к нему и низкую готовность к социально значимой деятельности.

В ходе формирующего этапа была реализована разработанная педагогическая модель, включающая три взаимосвязанных блока:

- Мотивационно-целевой блок: диагностика исходного уровня, формирование личностной значимости проекта через проблематизацию («Что я могу рассказать о своем городе миру?»), осознанный выбор тематики гида.

- Содержательно-деятельностный блок: освоение методов краеведческого исследования (работа с архивами, интервью), обучение цифровым инструментам (сервисы для создания карт, монтажа видео), сбор и анализ исторических материалов, непосредственное создание цифрового контента.
- Рефлексивно-оценочный блок: публичная презентация гидов перед горожанами и экспертами, коллективная и индивидуальная рефлексия, оценка динамики гражданской идентичности.
Результаты контрольного этапа показали следующую динамику.
Когнитивный компонент:
- 94% участников продемонстрировали системное углубление знаний об истории города;
- 88% овладели навыками критической работы с краеведческими источниками;
- 76% научились анализировать и синтезировать историческую информацию.
- Ценностно-эмоциональный компонент:
- 87% учащихся отметили усиление чувства гордости и личной привязанности к своему городу;
- 79% стали чаще использовать местоимение «мы» при описании городских проблем и перспектив;
- 82% проявили устойчивую эмоциональную вовлеченность в вопросы сохранения исторического наследия [4, С. 23].
- Деятельностный компонент:
- 74% выразили осознанную готовность участвовать в волонтерских проектах;
- 68% предложили конкретные идеи по благоустройству города;
- 71% приняли активное участие в социально значимых инициативах после завершения проекта.

Качественный анализ рефлексивных эссе выявил трансформацию в восприятии города: от нейтрального «места проживания» к эмоционально окрашенному «месту, которое я могу изменить». Учащиеся отмечали: «Через изучение истории обычных зданий я понял, что история города – это не что-то абстрактное, а жизнь реальных людей, таких же, как я. Я чувствую теперь свою ответственность за это место» [5, С. 135]. Экспертная оценка созданных цифровых гидов подтвердила высокий уровень осмысления историко-культурного наследия и творческий подход к представлению материала.

Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанной педагогической модели. Создание цифрового гида как форма проектной деятельности обеспечивает личностное освоение ценностей гражданского общества, развивает цифровые и исследовательские

компетенции в социально значимом контексте и формирует активную гражданскую позицию через создание реального, востребованного продукта [1, С. 72].

Перспективы дальнейших исследований мы видим в:

- разработке и внедрении методических рекомендаций для педагогов по использованию цифрового краеведения в урочной и внеурочной деятельности;
- создании межпредметных образовательных программ, интегрирующих историю, литературу, информатику и обществознание вокруг краеведческой проектной деятельности;
- исследовании долгосрочных эффектов участия в подобных проектах на процесс профессионального и личностного самоопределения старшеклассников [2, С. 118].

Литература

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 65–86.
2. Иванова С.В. Цифровое краеведение как средство формирования региональной идентичности школьников // Педагогика. 2022. № 4. С. 112–119.
3. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе. М.: Просвещение, 2020. 208 с.
4. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: МПСИ, 2004. 672 с.
5. Jenkins H. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Cambridge: The MIT Press, 2009. 145 p.
6. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202211090002> (дата обращения: 10.09.2025)

Formation of Civic Identity in High School Students through Innovative Practices

Korsik O.A.

Teacher of History

Municipal General Education Budget Institution

“Secondary School No. 1 named after A.S. Makarenko”

Orsk, Russian Federation

e-mail: ursus-rursus@inbox.ru

Nevolina V.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Head of the Department of General and Professional Pedagogy

Orenburg State University

Orenburg, Russian Federation

e-mail: oipp@mail.osu.ru

Keywords: civic identity, digital local history, project-based learning, high school students, digital guide, small homeland, patriotic education, educational technologies

Сравнительный анализ родительского стресса у родителей детей с ТМНР, РАС и нормотипичных детей

Кузнецов А.М.

Курмангалиева А.К.

студенты

Московский государственный

психолого-педагогический университет

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: leshalesha678@gmail.com

Актуальность. Родительский стресс является важным фактором, влияющим на качество жизни семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особенно выражен стресс у родителей детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) и расстройствами аутистического спектра (РАС). Сравнительный анализ стресса в этих группах и по отношению к родителям нормотипичных детей позволяет выявить специфические трудности и ресурсы.

Цель исследования – выявить различия в уровне родительского стресса у родителей детей с ТМНР, РАС и нормотипичных детей.

Методы. Использовалась шкала родительского стресса (PSI, Abidin, 1995; русскоязычная адаптация). Для статистической обработки применялся критерий Краскела–Уоллиса с апостериорным анализом направленности различий.

Выборка. В исследовании приняли участие родители детей: с ТМНР (N=20), с РАС (N=17), а также родители нормотипичных детей (N=27).

Результаты. Анализ показал статистически значимые различия уровня родительского стресса между группами ($p < 0,05$). В таблице 1 представлены данные сравнения. Установлено, что у родителей детей с ТМНР стресс достоверно выше, чем у родителей детей с РАС и нормы. Родители детей с РАС также демонстрируют более высокий уровень стресса, чем родители нормотипичных детей.

Заключение. Родительский стресс варьируется в зависимости от нозологической группы. Родители детей с ТМНР и РАС демонстрируют более высокий уровень стресса по сравнению с родителями нормотипичных детей, однако природа стресса различна. Полученные результаты подчеркивают необходимость разработки дифференцированных программ психолого-педагогической поддержки семей.

Таблица 1

Сравнение уровня родительского стресса в исследуемых группах

Группы сравнения	Средний уровень стресса (М)	Стандартное отклонение (SD)	Значимость (p)
ТМНР	85.2	12.мар	p<0.01
РАС	76.8	10.июл	p<0.05
Норма	45.6	08.сен	—

Литература

1. Селье Г. Стресс без дистресса. – М., 1982.
2. Лазарус Р., Фолкман С. Стресс, оценка и копинг. – СПб., 1990.
3. Abidin R. Parenting Stress Index. – Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1995.
4. Hobfoll S. Conservation of resources theory: Principles and applications. – New York, 1989.
5. Падун М.А., Котельникова А.В. Методика исследования базисных убеждений личности. – М., 2008.

**Comparative Analysis of Parental Stress
Among Parents of Children With Multiple Severe
Developmental Disorders, Autism Spectrum Disorders
and Typically Developing Children**

**Kuznetsov A.M.
Kurmanalieva A.K.**
students

*Moscow State University of Psychology
& Education, Moscow, Russia
e-mail: leshalesha678@gmail.com*

Волонтерская деятельность как технология воспитания социальной зрелости студентов вуза

Кутняков В.П.

*аспирант, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kutnjakovvp@mgpu.ru*

Ключевые слова: волонтерская деятельность; социальная зрелость студентов; воспитание; педагогические технологии; гражданская позиция; духовно-нравственные ценности; социальная активность; воспитательная система вуза; метакомпетенции

Современное высшее образование в России переживает социокультурные и экономические трансформации, требующие переосмысления воспитательных приоритетов. Сегодня центральной задачей становится формирование социальной зрелости студентов – интегральной характеристики личности, включающей ценностно-смысловой, мотивационный, коммуникативный и рефлексивный компоненты.

Волонтерская деятельность, как массовая форма молодежной активности, приобретает статус ключевой педагогической технологии. Она обеспечивает включение студентов в социально значимую практику, развивает гражданскую позицию, коллективизм, инициативность и ответственность, а также способствует освоению универсальных компетенций, отражённых в ФГОС ВО.

Значимость волонтерства закреплена в стратегических документах: Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей, Стратегии развития образования до 2036/2040 гг., а также в национальном проекте «Молодёжь и дети». Однако в студенческой среде сохраняются противоречия: высокий интерес к волонтерству сочетается с низкой вовлечённостью, воспитательные эффекты ограничены небольшим активом студентов, а потенциал нередко не реализуется из-за недостаточной институциональной поддержки. Это актуализирует необходимость анализа волонтерства именно как педагогической технологии.

Цель статьи заключается в рассмотрении волонтерской деятельности как технологии воспитания социальной зрелости студентов вуза, что предполагает решение ряда задач: определение теоретико-методологических оснований анализа социальной зрелости и волонтерской практики; анализ современного состояния волонтерской активности и её влияния на воспитательный процесс; выявление педагогических условий, способствующих эффективности волонтерства

в формировании социальной зрелости; а также рассмотрение перспектив его развития в контексте стратегических ориентиров образования.

Новизна исследования заключается в том, что волонтерская деятельность рассматривается не только как форма социальной активности, но и как целостная педагогическая технология воспитания социальной зрелости студентов. В работе систематизировано её влияние на ценностно-смысловой, мотивационно-деятельностный, коммуникативный и рефлексивный компоненты зрелости, выявлены педагогические условия эффективности (поддержка субъектности студентов, наставничество, разнообразие форматов, цифровизация и институциональная поддержка), а также установлена её связь с национальными стратегическими ориентирами образования.

Понятие социальной зрелости в педагогике и психологии понимается как интегральная характеристика личности, включающая ответственность, самостоятельность, умение выстраивать социальные связи и рефлексия. В её структуре выделяют ценностно-смысловой, мотивационный, коммуникативный и рефлексивный компоненты, что требует целенаправленной воспитательной работы в вузе.

Волонтерская деятельность в этом контексте выступает одной из наиболее эффективных технологий: она сочетает социально значимую практику, формирование лидерства и ответственности (деятельностный подход), усвоение духовно-нравственных ценностей: гражданственности, патриотизма, коллективизма (аксиологический подход), а также развитие универсальных компетенций, отражённых во ФГОС ВО: работы в команде, инициативности, критического мышления и рефлексии (компетентностный подход).

Волонтерская деятельность студентов в последние годы получила широкое распространение и поддержку на государственном, региональном и вузовском уровнях. По данным аналитических исследований Минобрнауки России и Росмолодёжи, вовлечённость студентов в волонтерские практики варьируется от 15 до 25 % для постоянных участников и достигает 50–60 % при учёте эпизодического участия в акциях и проектах [3, 5]. Можно говорить о высокой потенциальной вовлечённости молодежи при сохраняющемся разрыве между интересом и реальной регулярной активностью.

Социологические опросы фиксируют, что основными мотивами студентов к участию в волонтерской деятельности являются желание приносить пользу обществу (84 %), стремление к самореализации и личностному росту (до 70 %), а также возможность приобретения опыта, полезного для будущей карьеры [3, 4]. Одновременно выявляются и барьеры: дефицит времени из-за учебной нагрузки, недостаток

информации о возможностях участия, ограниченные ресурсы вузовских волонтерских центров [4].

Восприятие волонтерства различается по поколениям: младшие студенты связывают его с социальной активностью и коллективной принадлежностью, старшекурсники с профессиональным ростом и связями с работодателями. Работодатели всё чаще ценят волонтерский опыт как показатель ответственности, инициативности и командной работы, т. е. признаков социальной зрелости выпускников [1]. Вместе с тем сохраняется неравномерность доступа: крупные университеты предлагают больше возможностей, чем региональные, что усиливает значимость институциональной поддержки и цифровых платформ.

Волонтерство обладает высоким воспитательным потенциалом: оно соединяет ценностное содержание, практическую активность и личностный рост, выступая педагогической технологией формирования социальной зрелости. Ценностно-смысловой компонент реализуется через усвоение гуманизма, патриотизма и коллективизма; мотивационно-деятельностный через инициативность и готовность к ответственности; коммуникативный через навыки диалога и лидерства; рефлексивный через самооценку и анализ личного вклада.

Организация волонтерства в вузах стала системной. Волонтерские вузовские центры обеспечивают координацию студентов и проектов, обучение и мотивацию студентов, интеграция в образовательные программы закрепляет волонтерство как часть учебного процесса, например через программу «Обучение служением». Наставничество и подготовка лидеров формируют преемственность, а цифровые платформы делают участие более доступным и прозрачным.

Выявлена связь с успешностью на рынке труда: работодатели отмечают инициативность, командность и ответственность волонтеров; около трети прямо считают опыт участия фактором конкурентоспособности [1]. В крупных вузах Москвы и Санкт-Петербурга вовлечённость выше, чем в регионах, что подтверждает значимость цифровых платформ и сетевых программ. Более 70 % студентов считают волонтерство фактором развития ответственности, коллективизма и гражданственности, что подтверждает его аксиологическую функцию и вклад в воспитание духовно-нравственных основ [2].

Чтобы волонтерство стало полноценной педагогической технологией воспитания социальной зрелости, необходим комплекс условий. Прежде всего поддержка субъектной позиции студентов: деятельность должна строиться на добровольности и ответственности за результаты. Важным условием является наставничество: педагоги и старшие

студенты помогают осваивать навыки управления, командной работы и рефлексии, обеспечивая преемственность [5].

Необходимы также разнообразие форматов (социальные, культурные, экологические, научные проекты), институциональная поддержка вузов (ресурсы, включение в учебные планы, признание результатов в индивидуальных траекториях), а также цифровизация. Использование онлайн-платформ для координации, учёта и продвижения инициатив делает волонтерство доступным и интегрированным в современную социокультурную среду.

Проведённый анализ показывает, что волонтерская деятельность в вузах является ключевой педагогической технологией воспитания социальной зрелости студентов, соединяющей ценностное содержание, социальную практику и образовательный потенциал. Участие в ней формирует гражданскую позицию, ответственность, коммуникативные и лидерские компетенции, востребованные в учебе и на рынке труда, а работодатели рассматривают волонтерский опыт как показатель зрелости и самостоятельности. Опора на педагогические условия: поддержку субъектности студентов, наставничество, разнообразие форматов, институциональную и цифровую поддержку позволяет сделать волонтерство устойчивым элементом воспитательной системы вуза и стратегическим ресурсом развития высшего образования, ориентированным на формирование гражданственности, коллективизма и духовно-нравственных ценностей.

Литература

1. Взгляд работодателей на выпускника вуза/колледжа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3PcEq5> (дата обращения: 07.10.2025).
2. Вуз – место реализации потенциала молодежи. Экосистема школа – вуз – работа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3PcFhd> (дата обращения: 07.10.2025).
3. Доклад о положении молодежи в Российской Федерации и реализации государственной молодежной политики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3PcEgz> (дата обращения: 07.10.2025).
4. Молодежная политика и воспитание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3PcEoa> (дата обращения: 07.10.2025).
5. Потенциал молодёжи в вузе/колледже и за его пределами [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3PcEi3> (дата обращения: 07.10.2025).

Volunteer Activity as a Technology for Fostering the Social Maturity of University Students

Kutnyakov V.P.

PhD student

Moscow City University

Moscow, Russia

e-mail: kutnjakovvp@mgpu.ru

Keywords: volunteer activity; social maturity of students; education; pedagogical technologies; civic position; moral and spiritual values; social activity; university educational system; meta-competencies

Координация деятельности советников по воспитанию с ДОО с привлечением родительского сообщества

Шорохова Л.В.

*региональный координатор
ФГБУ «Российский детско-юношеский центр»
Ярославль, Российская Федерация*

Локшина В.И.

*специалист по работе с родительским сообществом
ФГБУ «Российский детско-юношеский центр»
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: vika.lokshina.98@gmail.com*

Ключевые слова: советник директора по воспитанию, профессиональные компетенции, координация, детско-юношеское общественное объединение

В современной системе образования пристальное внимание уделяется профессиональным компетенциям специалистов в сфере воспитания, в том числе советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями (далее – ДОО). Наиболее перспективным для образовательных учреждений является организация воспитательной работы, в том числе координации деятельности детско-юношеского общественного объединения, адекватно подготовленным профессионалом-советником по воспитанию. Советник выполняет цепочки, связывающие все элементы воспитательной работы. Одно из приоритетных направлений его работы заключается в создании открытости школы, что предполагает отбор эффективных форм взаимодействия с родительским сообществом.

Привлечение родительского сообщества к образовательному процессу становится важным инструментом для повышения качества воспитания и обучения. Родители могут активно участвовать в жизни школы через различные формы сотрудничества: от участия в родительских собраниях и волонтерских проектах до совместного планирования мероприятий и образовательных программ. Такой подход не только укрепляет связь между семьей и школой, но и создает атмосферу доверия и взаимопонимания, что в свою очередь способствует более эффективной реализации воспитательных задач.

В проведенных современных отечественных и зарубежных исследованиях утверждается, что если семьи участвуют в образовании, то школьники лучше учатся и лучше ведут себя в школе; больше любят школу и с удовольствием ходят на уроки; строят реалистичные планы

на дальнейшее образование и карьеру; легче адаптируются к взрослой жизни. Участие семьи в жизни школы содействует развитию чувства безопасности у ребенка, он мотивирован к учебе («раз родители ценно относятся к моей школе и моему образованию, значит, это ценно и для меня»). Школа получает непосредственную помощь от родителей.

В частности, подтверждена связь образовательных результатов детей и участия родителей в их образовании. Эта связь прямая: чем выше родительская активность, тем лучше результаты. При этом сопоставление типов родительской активности в семьях из группы риска (с низким социально-экономическим статусом) обнаруживает высокий потенциал родительского участия в образовании, заданный стремлением к преодолению образовательного неравенства. Исследователями Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» М.Е. Гошиным и Т.А. Мерцаловой было проведено исследование вовлеченности родителей в школьную жизнь, которое подтвердило связь образовательных результатов детей и участия родителей в их образовании. Авторы считают, что эта связь прямая: чем выше родительская активность, тем лучше результаты. Ключевая роль в повышении эффективности этого взаимодействия принадлежит образовательным организациям. Именно от позиции, которую занимают представители системы образования, в значительной степени зависит успех реализуемого партнерства между семьей и школой [1].

Актуализация научных исследований и интеграция их результатов в практику воспитательной деятельности образовательных организаций, – всё это становится сферой профессиональной деятельности советника по воспитанию. Однако дефицит профессиональной компетентности, и как следствие, низкий уровень мотивации, готовности и способности качественного выполнения трудовых функций являются актуальной проблемой внедрения должности советника по воспитанию. Важно, чтобы советники не только обладали необходимыми знаниями и навыками, но и могли эффективно взаимодействовать с родителями, создавая условия для их активного участия в образовательном процессе. Это требует постоянного развития профессиональных компетенций и внедрения инновационных подходов к организации совместной деятельности с родительским сообществом.

В 2024 году для выявления профессиональных дефицитов по вопросу педагогического сопровождения деятельности детских общественных объединений, в том числе «Движения первых» советниками по воспитанию в Ярославской области региональным центром «Навигаторы детства» был проведен опрос, в котором приняли участие педагоги образовательных организаций региона, являющиеся советниками по воспитанию (рисунок 1).

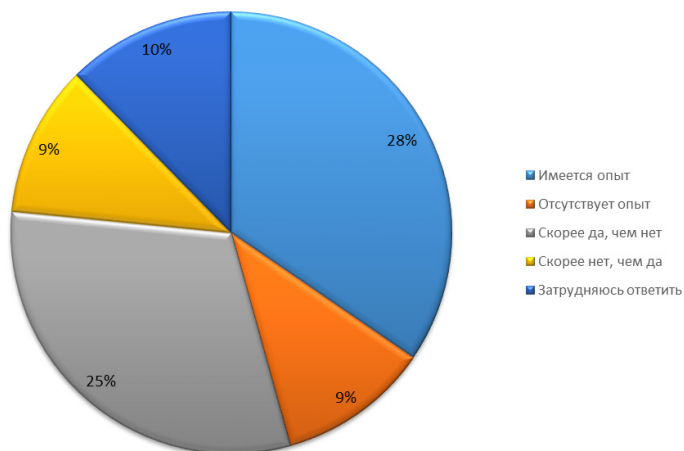


Рис. 1. Наличие опыта координации деятельности общероссийских (региональных, муниципальных) общественно-государственных детско-юношеских организаций, общественных объединений

В рамках опроса выявлено, что только 28 % педагогов – имеют опыт координации деятельности общероссийских (региональных, муниципальных) общественно-государственных детско-юношеских организаций, общественных объединений (далее – ДЮО), 9% – считают, что не обладают такими компетенциями, 12% – затрудняются ответить на данный вопрос.

При этом, 42% респондентов не уверены в наличии или отсутствии данного опыта: 31% – «скорее да, чем нет», 11% – «скорее нет, чем да».

Вместе с тем, респонденты чётко определяют компетенции, необходимые, по их мнению, педагогу для координации ДЮО:

- быть способным осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество – выбрали 52% респондентов;
- способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи – 51% респондентов;
- способность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации воспитательной деятельности – 47% респондентов;
- способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду – 43% респондентов;

- способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся – 40% респондентов.

Однако на практике данные компетенции советниками по воспитанию и иными педагогическими работниками не применяются или их применение имеет фрагментарный (периодический) характер.

В пользу данного утверждения говорят следующие результаты опроса. Так, при организации воспитательной работы в образовательном учреждении для 55% советников по воспитанию приоритетным направлением деятельности, изложенными в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» является информирование участников образовательных отношений о деятельности ДЮО, и их значимости для формирования личности обучающихся; 34% осуществляют указанное направление часто; иногда – 10%, никогда – 1%.

Организацию сотрудничества образовательной организации с ДЮО на постоянной основе осуществляют – 44% респондентов, часто – 43%, иногда – 11%, никогда – 2%.

Третье направление практической деятельности советника по воспитанию в части организации воспитательной работы, выделенное респондентами – подготовка мероприятий по выявлению, поддержке и развитию способностей и талантов обучающихся, направленных на самоопределение, саморазвитие, самореализацию и профессиональную ориентацию, согласно возрастным особенностям, потребностям и интересам (постоянно – 42 %, часто – 40%, иногда – 18%)

Однако участие в разработке предложений и рекомендаций по совершенствованию воспитательной работы в образовательной организации на постоянной основе принимают только 29% советников по воспитанию.

Отсутствие профессиональных компетенций, необходимых для осуществления педагогического сопровождения ДЮО, отражается и на выборе типа координации ДЮО в образовательной организации – прямого контроля. Данный тип осуществляется как 1 педагогическим работником (заместитель директора по воспитательной работе, советник по воспитанию, куратор первичного отделения ДЮО), так и в рамках распределённой модели, где основной приём – делегирование полномочий [2, 3].

Так, в 33% образовательных организаций координация деятельности ДЮО осуществляется советником по воспитанию, в 4% – заместителем директора по воспитательной работе; вожатым – 2%; куратором ДЮО (освобождённая должность) – 1% (рис. 2).

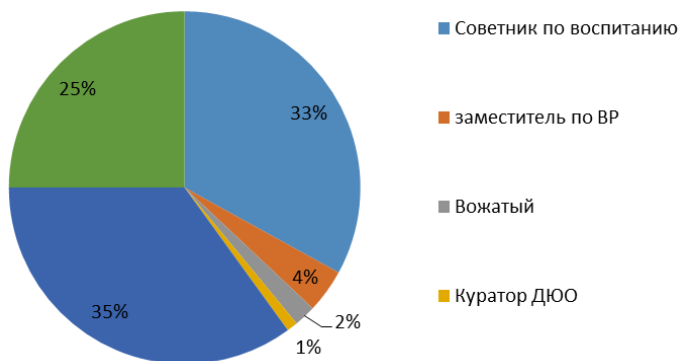


Рис. 2. Осуществление координации деятельности первичных отделений ДЮО на территории образовательной организации

60% респондентов отмечают, что координация деятельности первичных отделений ДЮО на территории образовательной организации осуществляется группой педагогов:

- заместителем директора по воспитательной работе и советником по воспитанию – 35%;
- заместителем директора по воспитательной работе, педагогом-организатором, советником директора по воспитанию – 25% (рисунок 2).

Таким образом, отсутствие чётких формулировок функциональных обязанностей советника по воспитанию, наличие дублирования трудовых функций у специалистов в области воспитания, приводят к созданию конфликтных ситуаций среди педагогического коллектива, а также непониманию роли советника по воспитанию для развития воспитательной среды руководителем образовательной организации.

Низкий уровень профессиональных компетенций у советников по воспитанию, разрыв между уровнем знаний и умений, которые имеются у советника по воспитанию и ожиданием социального и воспитательного эффекта от его деятельности со стороны руководителей образовательных организаций, органов местного самоуправления и иных органов власти ставят его в заведомо слабую, уязвимую позицию. Так как данная педагогическая должность рассматривается как инструмент достижения количественных и качественных показателей в сфере воспитания.

Советник по воспитанию – профессионал, способный раскрыть таланты и способности каждого из обучающихся, создать условия для их саморазвития, самореализации и успешной социализации. Именно

поэтому несомненным условием повышения профессионализма, уровня профессиональной мотивации советника по воспитанию является создание условий для научно-методического сопровождения его деятельности, в том числе по вопросам педагогического сопровождения деятельности первичного отделения ДЮО [2], что станет стимулом для мотивирования его деятельности со стороны администрации образовательной организации, педагогического и родительского сообщества.

Литература

1. Мерцалова Т.А., Гошин М.Е. Родительское участие в управлении... и не только! // Народное образование. 2015. № 8 (1451). С. 78–83.
2. Организационная психология: учебник для бакалавров / под ред. А.В. Карпова. Москва: Издательство Юрайт, 2012.
3. Психология менеджмента: учебник / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. 572 с.

Coordinating the Activities of Parenting Advisers with Pre-School Institutions with the Involvement of The Parent Community

Shorokhova L.V.¹, Lokshina V.I.²

¹Regional Coordinator

Federal State Budgetary Institution "Russian Children's and Youth Center"

Yaroslavl, Russian Federation

²Specialist in working with the parent community

Russian Children's and Youth Center;

Yaroslavl, Russian Federation

e-mail: vika.lokshina.98@gmail.com

Keywords: advisor to the director of education, professional competencies, coordination, children's and youth public association

Управленческие механизмы в сфере профилактики правонарушений среди студентов вузов

Лопатова Н.С.

*ведущий инженер Управления безопасности
соискатель кафедры теории
методологии и правового обеспечения ГМУ УрФУ
г. Екатеринбург, Россия*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3900-8538>

Аннотация: в статье предложено содержание управленческих механизмов, направленных на профилактику правонарушений в студенческой среде. Отмечается, что системная работа в вузе направлена на создание условий для безопасного и гармоничного развития личности обучающихся, снижая уровень правонарушений и в конечном итоге обеспечение устойчивости образовательного пространства университета.

Ключевые слова: профилактика правонарушений, система профилактики правонарушений, студенческая среда, нормативно-правовой механизм; организационно-управленческий механизм, образовательный механизм, социально-психологический механизм, морально-нравственный механизм, информационный механизм в профилактике правонарушений, студенты вузов

Система деятельности по недопущению совершения правонарушений в студенческой среде не может эффективно действовать без инструментов управления, предложенных государством и реализуемых на основе принятой государственной политики в данной сфере [1].

Методология исследования: основой методологии выступил средовой подход как один из подходов управленческой деятельности в вузе и механизм профилактики правонарушений в студенческой среде. Средовой подход представляет собой одну из технологий опосредованного управления педагогическим процессом формирования и развития гармоничной личности обучающихся, в том числе профилактики правонарушений.

Результаты исследования заключаются в том, что установлены механизмы профилактики правонарушений среди студентов вузов и выделено содержание данных механизмов.

На государственном уровне формирование этой системы осуществляется в нескольких направлениях, включающих: развитие федерального законодательства, касающегося реализации профилактических функций государства; совершенствование регионального законодательства в сфере профилактики правонарушений; разработка и реализация федеральных и региональных программ по минимизации и устранению

причин и условий криминализации общества; поиск оптимальных форм организации деятельности субъектов профилактики, их соответствующее кадровое, финансовое, материально-техническое обеспечение, совершенствование механизма взаимодействия в системе профилактики, расширение практики привлечения общественных институтов, религиозных конфессий, коммерческих организаций [2, с. 6–7].

Что касается локального уровня отдельно взятого университета, то профилактика студенческих правонарушений как особый вид управленческой деятельности представляет собой комплекс мер и мероприятий административного, организационного, нормативного, информационного характера, направленных на предупреждение их совершения обучающимися и воздействие на причины и условия их порождающие.

Остановимся подробнее на механизмах как инструменте управленческой деятельности. Нами выделены шесть управленческих механизмов, которые целесообразно использовать при построении системы работы по профилактике правонарушений среди студентов в образовательной среде:

- 1) *нормативно-правовой механизм*: предполагает наличие действующего законодательства и принятых в университете локальных нормативных правовых актов, регулирующих права и обязанности обучающихся, а также содержащих меры привлечения студентов, допускающих отклонения в поведении к дисциплинарной ответственности;
- 2) *организационно-управленческий механизм*: представляет собой систему субъектов и структур, обеспечивающих планирование, координацию и контроль при реализации профилактических мероприятий, четкую регламентированную деятельность всех структурных подразделений университета, задействованных в решении вопросов привлечения студентов к дисциплинарной ответственности за совершение правонарушений в образовательной среде;
- 3) *образовательный механизм* осуществляется через правовое воспитание студентов, повышение их правовой культуры и правосознания, а также формирование социально-ориентированной модели поведения студентов в образовательной среде;
- 4) *социально-психологический механизм*: специально-созданные в университете условия, в процессе реализации которых происходит воздействие на мотивы поведения обучающихся в образовательной среде;
- 5) *морально-нравственный механизм*: направлен на воспитание у обучающихся устойчивых моральных и этических ценностей, уважение к закону, формирование чувства ответственности за свои поступки;

содержит пути и способы реализации задач нравственного воспитания, основанные на сохранении традиционных ценностей в образовательной среде университета;

- 6) *информационный механизм*: представляет собой систему сбора, обработки и распространения информации в части совершаемых студентами правонарушений и эффективности мер профилактического воздействия.

Содержание данных управленческих механизмов включает в себя разные аспекты, отражает их особенности и конкретизирует функции управления. Содержание нормативно-правового, организационно-управленческого, образовательного, социально-психологического, морально-нравственного и информационного механизмов предотвращения правонарушений в университете и на прилегающей территории, включающей студенческие корпуса и всю инфраструктуру вуза приведены в таблице.

Таблица

**Содержание управленческих механизмов в сфере
профилактики правонарушений в студенческой среде**

Виды механизмов	Содержание механизмов
Нормативно-правовой механизм	Принятие в вузе соответствующих нормативных актов и документов, в том числе: – концепция воспитательной работы со студентами; – программа и календарный план воспитательной работы; – программа воспитательной работы в студенческом городке; – правила внутреннего распорядка обучающихся; – положение о дисциплинарной ответственности обучающихся; – положение о дисциплинарной комиссии университета и др.
Организационно-управленческий механизм	– проведение заседаний Дисциплинарной комиссии по вопросам привлечения студентов к дисциплинарной ответственности; – развитие системы видеомониторинга в студенческих и учебных корпусах и прилегающей территории; – развитие института кураторства и наставничества, в том числе среди студентов-иностранцев; – увеличение количества патрульных нарядов со стороны Управления безопасности (группы

Виды механизмов	Содержание механизмов
	– оперативного реагирования, студенческого отряда охраны правопорядка); – проведение профилактических мероприятий со студентами (тематических научно-практических конференций, приглашение специалистов из государственных структур); – расширение сети творческих, спортивных, научных, благотворительных организаций и коллективов; – мониторинг и оценка результативности профилактических мероприятий, включая проведение регулярных исследований и опросов среди студентов и сотрудников по рассматриваемой тематике и др.
Образовательный механизм	– разработка и внедрение специального курса по повышению правовой грамотности студентов; – разработка программы дополнительного образования по профилактике правонарушений в студенческой среде; – повышение правовой культуры и правовой грамотности; – проведение регулярных разъяснительных встреч относительно локальных нормативных правовых актов, включая Устав, правила внутреннего распорядка обучающихся, правила в студенческих корпусах с привлечением специалистов и др.
Социально-психологический механизм	Работа социально-психологической службы (психологическая поддержка, психологические тренинги, работа телефона доверия): – проведение специальных консультаций; – проведение тренинговых мероприятий; – проведение социально-психологических исследований среди экспертов и студентов университета по изучению мотивов совершения правонарушений и др.; Использование потенциала социальных сетей в профилактике правонарушений среди студентов: – создание тематических групп и сообществ, посвященных вопросам профилактики правонарушений как платформы для обмена информацией и обсуждения актуальных проблем; – проведение онлайн-мероприятий, включающих вебинары, конференции, мастер-классы с привлечением экспертов в области права, психологии, педагогики, представителей органов власти и др.;

Виды механизмов	Содержание механизмов
	– использование видеоконтента: создание коротких видеороликов социальной направленности, инфографики и других визуальных материалов, которые наглядно демонстрируют последствия совершения правонарушений; – анализ и мониторинг активности и взаимодействия студентов в социальных сетях, с целью выявления потенциальных рисков и разработки более эффективных стратегий профилактики правонарушений студентов в образовательной среде и др.
Морально-нравственный механизм	Разработка и реализация внутривузовской программы нравственного воспитания студентов, основанного на сохранении традиционных ценностей и нормах этики профессиональной культуры будущего специалиста и др.
Информационный механизм	Создание и наполнение специального раздела на сайте вуза, посвященного вопросам комплексной безопасности, включая нормативные правовые акты в сфере противодействия коррупции, противодействия идеологии терроризма и экстремизма, профилактики различных видов зависимостей и профилактики правонарушений и др. – публикация и распространение материалов о деятельности заинтересованных структур по профилактике правонарушений; – обеспечение взаимодействия между субъектами профилактики правонарушений через специальные коммуникационные сервисы; – регулярное размещение в СМИ университета информации о решениях, принятых на заседаниях Дисциплинарной комиссии и т.п.

Сущность проблемы профилактики правонарушений, ее сложность и многоаспектность такова, что исключительно контролем со стороны университетских структур ситуацию в позитивную сторону достаточно сложно изменить, нужен комплекс непрерывных сдерживающих механизмов и профилактических мер, в том числе организация межведомственного взаимодействия с силовыми и правоохранительными структурами. Данные аспекты требуют дальнейшего изучения.

Литература

1. Лопалева Н.С., Резер Т.М. Система профилактики правонарушений в студенческой среде: основные подходы и понятия // Педагогическое образование в России. 2023. № 5. С. 38–50

2. Семенюк Р.А. Государственная система профилактики правонарушений в Российской Федерации / Р.А. Семнюк. – Барнаул: Барнаульский юридический институт МВД России, 2019. – 48 с.

Management Mechanisms in the Prevention of Delinquency Among the Students

Lopaeva N.S.

Leading Engineer of the Security Department

Ural Federal University

named after the First President of Russia B.N. Yeltsin

Yekaterinburg, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3900-8538>

Keywords: prevention of offences, system of offenses prevention, student's environment, legal and regulatory mechanism, organizational and managerial mechanism, educational mechanism, socio-psychological mechanism, moral mechanism, information mechanism in crime prevention, students of universities

Семья как пространство гражданско-патриотического воспитания дошкольников на примере истории Великой Отечественной войны

Неровня О.А.

магистрант

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (БГПУ им.М.Танка)*

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: olga_nero@mail.ru

Леганькова О.В.

кандидат психологических наук, доцент

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (БГПУ им.М.Танка),*

г. Минск, Республика Беларусь

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7404-5848>

e-mail: leganykova@gmail.com

Ключевые слова: семья, гражданско-патриотическое воспитание, дошкольники, Великая Отечественная война, историческая память, семейные традиции, взаимодействие семьи и учреждения дошкольного образования

В условиях современности, когда формирование гражданской идентичности и патриотизма становится особенно значимым, семья продолжает играть ключевую роль в социализации ребёнка. Именно в семье зарождаются нравственные ориентиры, формируется историческая память и уважение к подвигам предыдущих поколений. Центральное место в этом процессе занимает история Великой Отечественной войны (ВОВ) – период, не только повлиявший на судьбу страны, но и воплотивший в себе идеалы сплочённости, героизма и самопожертвования.

Исследование гражданско-патриотического воспитания дошкольников на материале истории ВОВ в семье позволяет выявить механизмы передачи исторического опыта, традиций и ценностей от старшего поколения к младшему. Актуальность темы обусловлена необходимостью сохранения исторической памяти, формирования у детей чувства принадлежности к своей стране и уважения к её прошлому [1]. В то же время дошкольный возраст как период активного развития личности требует особого подхода к подаче исторического материала, учитывающего психологические и возрастные особенности ребёнка [2].

В рамках исследования по совершенствованию гражданско-патриотического воспитания дошкольников было проведено анкетирование законных представителей воспитанников старших групп учреждений дошкольного образования города Минска (количество

опрошенных – 32). Опрос был направлен на изучение семейных традиций, связанных с передачей исторической памяти о Великой Отечественной войне, а также на оценку готовности родителей участвовать в волонтерских проектах, посвящённых гражданско-патриотическому воспитанию на материале истории ВОВ. Полученные данные помогут не только скорректировать образовательные подходы, но и организовать совместные инициативы, направленные на укрепление патриотических ценностей у детей и вовлечение семей в воспитательный процесс.

Результат анкетирования свидетельствуют о том, что почти половина опрошенных семей не затрагивают тему войны и мира в общении с детьми (41%), что может указывать на недостаточную осведомлённость или отсутствие традиций передачи исторической памяти. Вместе с тем, половина семей обсуждает эту тему ситуативно, что открывает возможности для более систематического вовлечения родителей в гражданско-патриотическое воспитание через целенаправленные образовательные инициативы. Только 21.5% семей беседуют на эту тему редко, что может говорить о необходимости дополнительной мотивации и поддержки со стороны педагогов. Почти половина опрошенных семей не рассматривают обсуждение истории ВОВ как значимую часть воспитания дошкольников. Это может быть связано с убеждением, что тема войны слишком сложна или травматична для детей данного возраста. Вместе с тем, 37,5% семей уже практикуют такие беседы, что подтверждает потенциал для развития и поддержки этой традиции.

Несмотря на то, что значительная часть родителей осознаёт важность темы ВОВ для формирования патриотических ценностей, многие из них не ведут регулярных бесед с детьми на эту тему. Это может свидетельствовать не о недостатке интереса, а о недостаточной осведомлённости о методах и материалах, которые помогли бы адаптировать сложные исторические события для восприятия детьми дошкольного возраста.

Анализ результатов исследования подчёркивает критическую важность участия дошкольных образовательных учреждений в процессе гражданско-патриотического воспитания. Учреждения дошкольного образования могут и должны стать центрами методической и организационной поддержки для семей, помогая им преодолеть существующие барьеры и сформировать у детей уважение к историческому прошлому страны. Учреждения дошкольного образования, взаимодействуя с семьями, способны создать устойчивую систему гражданско-патриотического воспитания, в которой историческая память о Великой Отечественной войне станет неотъемлемой частью воспитательного процесса. Совместные усилия педагогов и родителей позволяют не только сохранить связь поколений, но и воспитать в детях чувство гордости за свою страну, уважение к её истории и ответственность за будущее.

Таким образом, дошкольные учреждения становятся не только местом обучения, но и центрами формирования гражданской идентичности и патриотизма у подрастающего поколения.

Семья является основным институтом социализации ребёнка, где закладываются первые представления о Родине, героизме, долге и исторической памяти. Именно в семейном кругу формируются нравственные ценности, чувство принадлежности к своей стране и уважение к подвигам предыдущих поколений. История Великой Отечественной войны, как одно из ключевых событий отечественной истории, становится мощным инструментом воспитания патриотизма, если она передаётся через личный опыт, семейные рассказы и традиции.

Факторы, опосредующие роль семейного окружения, в патриотическом воспитании на материале ВОВ:

1. Эмоциональная близость и доверие. Дети дошкольного возраста воспринимают информацию через призму эмоций и личных связей. Рассказы бабушек и дедушек о войне, семейные реликвии (письма, фотографии, награды), традиции почитания памяти предков создают живую связь с историей, делая её не абстрактной, а лично значимой.
2. Формирование исторической памяти. Семья – это первый источник знаний о прошлом. Именно родители и близкие могут доступно и бережно рассказать ребёнку о войне, избегая травматичных деталей, но сохраняя суть подвига. Через семейные беседы, чтение книг, просмотр фильмов и участие в памятных мероприятиях дети усваивают ценности единства, мужества и самоотверженности.
3. Пример для подражания. Дети копируют поведение взрослых. Если в семье принято уважать ветеранов, посещать мемориалы, участвовать в акциях памяти, ребёнок естественным образом усваивает патриотические установки. Семейные традиции (например, возложение цветов 9 Мая, рассказы о родственниках-участниках войны) становятся основой гражданской идентичности.
4. Адаптация сложных тем к детскому восприятию. В отличие от формального обучения, семья может индивидуализировать подход, выбирая те формы и методы, которые понятны и близки ребёнку. Это могут быть сказки о войне, рисование на патриотическую тему, прослушивание песен военных лет или совместное изготовление поделок, посвящённых Дню Победы.
5. Преемственность поколений. Передача памяти о войне от старших к младшим – это гарантия сохранения исторической правды. Семья обеспечивает преемственность, не позволяя подвигам предков кануть в забвение. Когда ребёнок слышит о войне не только на уроках, но и дома, он понимает, что история – это не просто даты, а жизнь его родных и соотечественников.

Семья – это первая школа патриотизма, где закладываются основы любви к Родине. История Великой Отечественной войны, переданная через семейные традиции, личные истории и совместные дела, становится не просто уроком прошлого, а основой для формирования гражданина, гордящегося своей страной и готового беречь её будущее. Взаимодействие семьи и дошкольных учреждений в этом процессе позволяет сделать воспитание патриотизма системным, осознанным и действенным.

Литература

1. Бондаренко Т.А. Патриотическое воспитание дошкольников: теория и практика. Минск: Национальный институт образования, 2018. 192 с.
2. Асмолов А.Г. Формирование патриотического сознания у детей и молодёжи: психологические основы // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 12–25.
3. Вершинина Н.Л. Историческая память как основа патриотического воспитания // Педагогика. 2019. № 5. С. 45–52.
4. Горбачёва О.П. Семья как субъект патриотического воспитания детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 2020. № 8. С. 33–40.
5. Семенова Л.Н. Патриотическое воспитание в семье: традиции и инновации // Семья и школа. 2021. № 2. С. 18–23.

**The Family as a Space for Civic-Patriotic
Education of Preschoolers through the History
of the Great Patriotic War**

Nerovnia O.A.

Master's Student

e-mail: olga_nero@mail.ru

Legankova O.V.

PhD in Psychology

Associate professor

Belarusian State Pedagogical University

named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7404-5848>

e-mail: leganykova@gmail.com

Keywords: family, civic-patriotic education, preschoolers, Great Patriotic War, historical memory, family traditions, interaction between family and preschool educational institution

Развитие эмоционального интеллекта как способ воспитания младших школьников

Новикова Е.А.

аспирант

*ФГБНУ «Институт содержания и методов
образования имени В.С. Леднёва»*

учитель начальных классов, ГБОУ «Школа 875»

Москва, Российская Федерация

e-mail: gluknova_elizaveta@mail.ru

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дети младшего школьного возраста, учителя, родители, воспитание

В современном обществе наблюдается рост проблем, связанных с воспитанием детей, что во многом обусловлено изменениями в структуре семьи. Особую актуальность приобретает развитие эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Для успешной социализации ребенка необходимо целенаправленное воспитание. Дети сегодня особенно нуждаются в понимании со стороны родителей и учителя, а также в умении выражать свои чувства. Родителям и учителям начальных классов требуется практическое руководство, которое поможет им научить детей основам эмоциональной грамотности [4].

Проводимые исследования показывают, что для развития эмоционального интеллекта необходимо развивать четыре ключевые способности: распознавание эмоций, использование эмоций для повышения эффективности и своей мотивации, понимание эмоций и управление ими. Другие учёные позже добавили к модели эмоционального интеллекта такие качества, как энтузиазм, настойчивость и социальные навыки [2].

Исследования показали, что родители, обучающие детей справляться с эмоциями и умеющие успокаиваться сами, воспитывают детей с высоким уровнем эмоционального интеллекта. Такие дети, как правило, успешны в учебе. Важную роль в развитии эмоционального интеллекта ребенка играют гармоничные отношения между родителями: дети из семей, где царит меньше конфликтов и больше позитивных эмоций, демонстрируют более высокий уровень эмоционального развития [1].

Развитый эмоциональный интеллект, включающий понимание своих и чужих эмоций, эмпатию и умение адекватно реагировать на различные ситуации, значительно облегчает общение, помогает выражать свои мысли и чувства, а также понимать собеседников. Следовательно от него напрямую зависят успехи в учёбе, успехи во взаимодействии с окружающими и дальнейшего пути развития.

Развитие эмоционального интеллекта – непростой процесс. Традиционные опросники часто дают искаженные результаты, поскольку люди

склонны представлять себя в более выгодном свете, даже неосознанно. Для более точной оценки и развития эмоционального интеллекта, особенно у детей, необходимы задания с открытыми вопросами, где испытуемый самостоятельно анализирует ситуацию и формулирует ответ. Это могут быть кейсы, как для детей, так и для взрослых, ведь для развития эмоционального интеллекта ребенка, взрослые сами должны им обладать [3].

В рамках нашего исследования мы использовали мультфильм «Головоломка» для стимуляции эмоциональных реакций у младших школьников. Затем опытные учителя анализировали их проявления эмоционального интеллекта в повседневной школьной жизни, учитывая возраст и ограниченный жизненный опыт. Параллельно мы провели опрос родителей для оценки их эмоциональной грамотности и навыков взаимодействия с детьми. Выяснилось, что, несмотря на понимание важности обсуждения чувств ребенка, многие родители действуют несистемно из-за отсутствия практического опыта. Это подчеркивает ключевую роль родителей в формировании эмоциональной грамотности, но также указывает на недостаток у многих взрослых необходимых для этого знаний и умений.

Таким образом, существует потребность в практическом руководстве для современных родителей и учителей, которое поможет им формировать эмоциональную грамотность у детей младшего школьного возраста. Развитие эмоционального интеллекта у ребенка происходит постепенно. Родителям отводится ключевая роль в этом процессе, и вот как они могут помочь:

Первый шаг: Научить ребенка управлять своими эмоциями. Родители должны наблюдать за тем, как ребенок справляется с чувствами, и понимать их влияние на него. Важно помочь ребенку научиться саморегуляции – умению спокойно реагировать на стресс и быстро восстанавливаться. Родители могут демонстрировать это своим примером или объяснять ребенку, как это делать.

Второй шаг: Помочь младшему школьнику научиться выражать свои чувства. Родителям следует обсуждать с ребенком его эмоции.

Третий шаг: Развивать у обучающегося начальной школы способность к сопереживанию. Родителям следует проявлять понимание и сочувствие к чувствам ребенка. Например, фразы вроде «Тебе, наверное, обидно...», «Тебе грустно...», «Ты, должно быть, разозлился...» помогут ребенку понять, что его чувства нормальны и принимаются. Если же чувства ребенка игнорируются или осуждаются, это может привести к негативным последствиям. Ребенок может начать сомневаться в себе и своих чувствах.

Вывод: Для успешного эмоционального воспитания необходима тесная эмоциональная связь между родителем и ребенком, основанная

на понимании, сочувствии и поддержке. Родитель должен быть для ребенка защитником и советчиком. Если родитель осознает необходимость изменений в воспитании, он уже на пути к тому, чтобы стать эмоциональным воспитателем.

Как этому научиться? Теорию можно почерпнуть из книг, а практику – из взаимодействия с собственным ребенком.

Рекомендуемая литература для родителей и педагогов:

- Джон Готтман и Дж. Деклер «Эмоциональный интеллект ребёнка»
- Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселёва Т.С. «Эмоциональный интеллект ребёнка и здравый смысл его родителей»
- Адель Фабер Элейн Мазлиш «Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили».

В качестве заключения можно сказать, что для успешного развития эмоционального интеллекта у ребенка необходима осознанная работа родителей. Взрослым важно понимать значимость эмоционального интеллекта и развивать его у своих детей. Для этого им самим нужно обладать достаточным уровнем эмоциональной грамотности. В помощь родителям предлагаются инструменты: тесты для оценки уровня эмоционального интеллекта у ребенка и практические задания (кейсы), настольные игры, которые помогут лучше разобраться в семейной динамике и наладить общение с ребенком.

Развитие эмоционального интеллекта – это комплексная задача, требующая сотрудничества специалистов (педагогов, психологов, воспитателей) и, в первую очередь, участия семьи. Эмоциональный интеллект развивается у каждого ребенка, но без целенаправленных усилий его уровень может быть недостаточным. Высокий эмоциональный интеллект – залог успешной и счастливой жизни ребенка, как в социуме, так и в личных отношениях, а также ключ к профессиональному успеху. Эмоционально развитые родители способны эффективно воспитывать детей и способствовать формированию их эмоционального интеллекта. Данное исследование открывает новые возможности для изучения, в частности, взаимосвязи между уровнем эмоционального интеллекта родителей младших школьников и их влиянием на эмоциональное воспитание ребенка.

Литература

1. Готтман Д. Эмоциональный интеллект ребёнка. Практическое руководство для родителей / Джон Готтман, Джоан Деклер: пер. с англ Г. Федотовой. – Москва: Манн, Иванов, Фербер. 2024. – 320 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ; пер. с англ. А.П. Исаевой; [науч. ред. Е. Ефимова]. 11-е изд., перераб. и доп. М.: Манн, Иванов и Фербер. 2021. 544 с.
3. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселёва Т.С. Эмоциональный интеллект ребёнка и здравый смысл его родителей / Е. Сергиенко,

- Е. Хлевная, Т. Киселёва. – Москва: АСТ, Малыш, 2021. – 255 с.: ил.; 22 см. – (Лёгкий старт).
4. Эмоциональный интеллект школьника: становление и развитие: монографический сборник / под общ. науч. ред. С.В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 203 с.

The Development of Emotional Intelligence as a Way of Educating Primary School Children

Novikova E.A.
graduate student
at the The Federal State Budget Scientific Institution
“Institute of content and methods of education”
primary school teacher
State Budgetary Educational Institution «School 875»
Moscow, Russia
e-mail: gluknova_elizaveta@mail.ru

Keywords: emotional intelligence, primary school children, teachers, parents, education

Психологические аспекты групповой работы в проектной деятельности

Полякова С.Е.

студент

ФГАОУ ВО Государственный университет просвещения
г. Москва, Российская Федерация

e-mail: seta2003@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются психологические аспекты групповой работы при использовании метода проектов, с учетом возрастных особенностей обучающихся. Исследуется влияние возраста на характер группового взаимодействия участников проекта. Исследуются различия в мотивации и восприятия ролей у участников различного возраста, а также их влияние на эффективность групповой работы.

Ключевые слова: возрастная психология, групповая работа, проектная деятельность, групповая динамика

Групповая работа является одним из проблематичных аспектов организации проектной деятельности учащихся. В процессе групповой работы участники проекта учатся таким важным навыкам, как работа в команде, групповая ответственность, доверие и поддержка между членами команды; умение оказывать и принимать помощь, управлять командой и т. д. Исходя из этого, появляется необходимость тщательной подготовки, с учетом различных условий, в частности, учет психологических аспектов взаимодействия в группе [1, с. 78].

Среди данных аспектов можно выделить следующее: установление эффективного общения – умение выражать свою точку зрения и учитывать точку зрения других участников команды; четкое распределение ролей и задач; разрешение конфликтов – участники команды должны уметь обсуждать возникающие конфликты открыто и продуктивно с целью поиска компромисса.

Помимо этого, выделяются такие психологические компоненты взаимодействия в группе, как *когнитивный* – все познавательные психические процессы (ощущение, восприятие, мышление, представление, воображение), с помощью которых достигается взаимопонимание и познаются индивидуальные психологические особенности участников группы; *эмоциональный* – симпатии и антипатии, сопереживание и сочувствие относительно членов команды – для достижения наиболее эффективного взаимодействия людей в группе должен происходить «обмен не информацией, а поступками и делами» [2, с. 77]; *поведенческий* – компонент играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений внутри группы (мимика, жестикуляция и речь).

Возраст также играет важную роль в динамике группы и достижении эффективной групповой работы. Объясняется это тем, что человек, достигая определенного возраста, может лучше включаться в группу, развивать свои способности и устанавливать контакт с участниками команды. В каждом возрастном периоде существуют уникальные характеристики, которые влияют на восприятие и проявление различных качеств, в том числе и лидерских. В младшем школьном возрасте, например, учащиеся часто ценят такие качества, как высокая успеваемость, критическое отношение к сверстникам и уважение к авторитетам, включая учителей. Эти аспекты могут способствовать формированию положительного имиджа лидера среди одноклассников.

Однако по мере перехода в подростковый возраст восприятие этих же качеств может измениться. Подростки начинают более критично относиться к проявлениям авторитета и стремятся к независимости, что может привести к негативному восприятию тех же самых характеристик. Например, высокая успеваемость может восприниматься как стремление выслужиться перед педагогами, а критичность к сверстникам – как проявление высокомерия или недостатка эмпатии.

Таким образом, динамика лидерства в образовательной среде зависит от возрастных особенностей, социальных взаимодействий и изменений в ценностных ориентациях учащихся. Это подчеркивает важность учета возрастных факторов при изучении лидерских качеств и их влияния на межличностные отношения в школьной среде.

Различия в мотивации и восприятии роли в группе у разных возрастных категорий обучающихся в школе можно рассмотреть через призму психологических и социальных факторов, влияющих на поведение и взаимодействие людей в группах.

1. *Дошкольный возраст (3–6 лет)*: Дети дошкольного возраста характеризуются мотивацией, основанной на игровой активности. В этом возрасте основным стимулом для взаимодействия с другими является желание играть, исследовать и учиться. Одобрение со стороны взрослых и сверстников также играет важную роль в их мотивации. Восприятие ролей в группе у детей проявляется через ролевые игры, где они начинают осознавать различные социальные роли, а эмоциональная связь с другими детьми становится ключевым фактором в формировании их групповой идентичности.
2. *Младший школьный возраст (7–10 лет)*: В младшем школьном возрасте мотивация детей начинает включать элементы достижения. Учащиеся начинают ценить успехи в учебе и активностях, что приводит к формированию конкурентных и кооперативных отношений. Восприятие ролей в группе становится более четким: дети начинают

осознавать свои позиции как лидеров или последователей, активно сравнивая себя с другими, что влияет на их самооценку и восприятие собственной роли.

3. *Подростковый возраст (11–18 лет)*: Подростковый возраст характеризуется поиском идентичности и самовыражения. Мотивация в этот период часто связана с желанием быть принятым в определенные группы или субкультуры. Восприятие ролей в группе усложняется: подростки понимают, что группы могут иметь различные подгруппы и динамики, что приводит к возникновению социальных конфликтов и сотрудничества. Эти факторы оказывают значительное влияние на формирование их социальной идентичности.
4. *Молодежь (19–25 лет)*: В молодом возрасте мотивация начинает активно формироваться вокруг профессиональных целей и стремления к личностному росту. В этом контексте восприятие роли каждого члена группы претерпевает изменения. Молодые люди начинают воспринимать свою роль в коллективе как более равноправную, где ценятся идеи и мнения всех участников. Это создает атмосферу сотрудничества и совместной работы, в которой каждый участник чувствует себя значимым и услышанным. Лидеры в таких группах воспринимаются не как авторитарные фигуры, навязывающие свои решения, а скорее как партнеры, способствующие направлению коллектива в нужном направлении и поддерживающие инициативу и креативность каждого.

Данное изменение в динамике групповых взаимодействий также связано с ростом значимости командной работы в современных условиях. В условиях, когда многие профессии требуют совместных усилий для достижения общих целей, умение работать в команде становится важным навыком. Молодежь осознает, что успешная карьера часто зависит не только от личных достижений, но и от способности эффективно взаимодействовать с другими.

5. *Взрослый возраст (26 лет и старше)*: Взрослые, как правило, проявляют мотивацию, основанную на семейных и профессиональных обязанностях. Значительную роль в их мотивации играют социальные связи и поддержка. Восприятие ролей в группе среди взрослых включает в себя накопленный опыт и мудрость, позволяя индивидуумам воспринимать себя как наставников или экспертов в различных сферах. Роли становятся более адаптивными, учитывающими уникальный опыт и способности каждого члена группы.

Таким образом, различия в мотивации и восприятии роли в группе на протяжении жизненного цикла обусловлены как внутренними (возрастные особенности, личные цели), так и внешними факторами (социальные ожидания, культурные нормы). Понимание этих изменений имеет

важное значение для создания эффективных групповых взаимодействий как в образовательной среде, так и за ее пределами. Дальнейшие исследования в данной области могут способствовать разработке более адаптивных подходов к обучению и управлению командами, учитывающим возрастные особенности участников. Динамика межгрупповых отношений в образовательной среде зависит от возрастных особенностей, социальных взаимодействий и изменений в ценностных ориентациях учащихся. Это подчеркивает важность учета возрастных факторов при изучении психологических особенностей групповой работы и их влияния на межличностные отношения в проектной деятельности.

Литература

1. Кузнецова С.А., Чехонина О.Б., Климачев Д.А. Организация групповой работы обучающихся на занятиях по дисциплине «Возрастная анатомия, физиология и гигиена» / С.А. Кузнецова, О.Б. Чехонина, Д.А. Климачев, С.Н. Карташов // Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии и экологии в школе и вузе: сборник материалов Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения ученого, методиста-биолога Д.И. Трайтака, Москва, 08–10 ноября 2017 года / В.В. Пасечник (отв. ред.). – Москва: Московский государственный областной университет, 2017. – С. 78–80.
2. Психологические аспекты общения: учебно-методическое пособие / сост. А.А. Ярмонова. – Воронеж: ФГБОУ ВО «ВГАС», 2023. – 77 с.
3. Беспалов Д.В. Возрастные особенности динамики лидерства в школьных классах // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 4 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnye-osobennosti-dinamiki-liderstva-v-shkolnyh-klassah> (дата обращения: 21.11.2024).
4. Кидинов А.В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРАТЕГИЙ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ В РАМКАХ ГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 4 (96). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-aspekty-strategiy-prinyatiya-resheniya-v-ramkah-grupпового-vzaimodeystviya> (дата обращения: 19.11.2024).
5. Психология межличностных отношений. Взаимоотношение людей в группах // Образовательный портал «Справочник». URL https://spravochnik.ru/psihologiya/psihologiya_mezhlichnostnyh_otnosheniy_vzaimootnoshenie_lyudey_v_gruppah/ (дата обращения: 19.11.2024).
6. Психологические аспекты совместной деятельности / Г.П. Азаматова, А.К. Ахмедьярова, М.П. Богатырева [и др.]. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 8 (298). – С. 197–199. – URL: <https://moluch.ru/archive/298/67531/> (дата обращения: 21.11.2024).

Psychological Aspects of Group Work in Project Activities

Poliakova S.E.

student

State University of Education

Moscow, Russia

e-mail: seta2003@mail.ru

Annotation. This Article Discusses the Psychological Aspects of Group Work when Using the Project Method, Considering the Age Characteristics of Students. The Influence of Age on the Nature of Group Interaction of Project Participants is Investigated. The Differences in Motivation and Perception of Roles among Participants of Different Ages, as well as Their Impact on the Effectiveness of Group Work, are Investigated.

Keywords: age psychology, group work, project activity, group dynamics

Взаимосвязь родительского рефлексивного функционирования с эмоционально-поведенческими нарушениями у детей с РАС

Рамазанова А.А.

студент

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: aramazanova1004@gmail.com*

Гришель П.В.

преподаватель

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9671-4635>
e-mail: pgrishel@gmail.com*

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; родительское рефлексивное функционирование; интернализированное поведение экстернализованное поведение, эмоционально-поведенческие нарушения

Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью эмоционально-поведенческих трудностей у детей с расстройством аутистического спектра (РАС) и дефицитом данных о специфике связи родительского рефлексивного функционирования (РРФ) с выраженностью этих трудностей. Родительское рефлексивное функционирование рассматривается как способность родителей осмысливать поведение ребёнка через призму его внутренних состояний и собственных реакций; более высокий уровень РРФ ассоциируется с лучшей регуляцией поведения и эмоциональным развитием ребёнка [1].

Цель исследования: выявить взаимосвязь уровня РРФ родителей и выраженности эмоционально-поведенческих нарушений у детей с РАС.

Гипотезы:

1. имеются различия в уровне РРФ и родителей детей с РАС и нормативно-развивающихся детей.
2. высокий РРФ связан с меньшей выраженностью эмоциональных и поведенческих проблем ребёнка.

Выборка и процедуры. В исследовании приняли участие 45 родителей: 28 родителей детей с расстройством аутистического спектра (РАС) и 17 родителей детей с типичным развитием. Анкетирование проводилось в электронной форме; среднее время заполнения составляло 15–20 минут.

Методики. Использовались: 1) «Опросник сильные стороны и трудности» (Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ, R. Goodman, 1997) со шкалами «Эмоциональные трудности», «Проблемы поведения»,

«Гиперактивность/невнимательность», «Проблемы с ровесниками», «Просоциальное поведение», суммарный показатель «Общие трудности», а также интегральные показатели «Экстернализованные трудности» и «Интернализованные трудности»; [2] 2) «Опросник родительского рефлексивного функционирования» (Parental Reflective Functioning Questionnaire – PRFQ, P. Luyten, L. Mayes, L. Nijssens, P. Fonagy, 2017) со шкалами «Предрефлексия», «Уверенность» и «Интерес и любопытство» [1].

Статистическая обработка включала корреляционный анализ Спирмена и сравнение независимых групп по критерию Манна–Уитни.

Анализ и обсуждение результатов. Значимые различия получены по шкалам опросника родительского рефлексивного функционирования «Интерес и любопытство» ($U = 119.00$; $p = 0.004$) и «Уверенность» ($U = 149.50$; $p = 0.039$): родители детей с РАС продемонстрировали более низкие показатели по обоим шкалам по сравнению с родителями детей без РАС. Это означает, что они в меньшей степени проявляют интерес к внутреннему миру ребёнка и чаще испытывают сомнения в своих воспитательных возможностях. По шкале «Предрефлексия» различия не достигли значимости ($U = 210.00$; $p = 0.516$). «Предрефлексия» положительно связана с «Эмоциональными трудностями» ($\rho = 0.335$; $p = 0.025$), «Проблемами поведения» ($\rho = 0.439$; $p = 0.003$), «Гиперактивностью» ($\rho = 0.370$; $p = 0.012$), «Общими трудностями» ($\rho = 0.413$; $p = 0.005$) и «Экстернализованными трудностями» ($\rho = 0.421$; $p = 0.004$). Это указывает на то, что чем выше уровень предрефлексивных трудностей у родителей, тем больше поведенческих и эмоциональных проблем наблюдается у детей. «Уверенность» обратно связана с «Гиперактивностью» ($\rho = -0.327$; $p = 0.028$), что отражает: родители, более уверенные в своём воспитательном потенциале, реже сталкиваются с признаками гиперактивности у детей. «Интерес и любопытство» положительно связаны с «Эмоциональными трудностями» ($\rho = 0.321$; $p = 0.032$) и «Интернализованными трудностями» ($\rho = 0.365$; $p = 0.014$), что может свидетельствовать о том, что усиленное внимание родителей к эмоциональному состоянию ребёнка возникает именно в ситуациях, когда у ребёнка проявляются трудности.

Выводы. Родительское рефлексивное функционирование системно связано с эмоционально-поведенческими трудностями детей: более высокий уровень РРФ ассоциирован с меньшей выраженностью нарушений, тогда как повышенная предрефлексия – с их усилением. [3, 4]. Кроме того, выявлены межгрупповые различия: у родителей детей с РАС показатели по шкалам «Интерес и любопытство» и «Уверенность» оказались ниже, чем у родителей детей без РАС, что указывает на менее

выраженную способность к пониманию внутреннего мира ребёнка и меньшее доверие к собственным воспитательным возможностям.

Практическая значимость заключается в целесообразности родительских программ, направленных на развитие РРФ (психопросвещение, тренинги ментализации), что может снижать выраженность трудностей у детей с РАС.

Литература

1. Luyten P., Mayes L.C., Nijssens L., Fonagy P. The Parental Reflective Functioning Questionnaire (PRFQ): Development and preliminary validation. PLOS ONE. 2017; 12(5): e0176218. DOI: 10.1371/journal.pone.0176218.
2. Goodman R. The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): A research note. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1997; 38(5): 581–586. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x.
3. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Москва: Медгиз; 1955–1965. (3 т.).
4. Божкова Е.Д., Баландина О.В., Коновалов А.А. Расстройства аутистического спектра: современное состояние проблемы (обзор). Современные технологии в медицине. 2020; 12(2): 111–120. DOI: 10.17691/stm2020.12.2.14.

The Relationship Between Parental Reflective Functioning and Emotional-Behavioral Difficulties in Children with ASD

Anna A. Ramazanova
student

*Moscow State University
of Psychology and Education (MSUPE)
Moscow, Russia*

Scientific supervisor: – P.V. Grishel
e-mail: aramazanova1004@gmail.com

Keywords: autism spectrum disorder (ASD); parental reflective functioning (PRF); Parental Reflective Functioning Questionnaire (PRFQ); Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ); internalising and externalising difficulties

Современные технологии воспитателя: как адаптировать традиционные ценности к вызовам цифровой эпохи (общий обзор, сочетающий преемственность и инновации)

Саюнова О.В.

МБДОУ «Детский сад № 325»

г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Аннотация. В статье раскрываются особенности такой актуальной современной социальной проблемы, как воспитание традиционных ценностей через вызовы цифровизации современного общества. Воспитание детей в рамках традиционных ценностей – цель, поставленная перед педагогическим сообществом президентом РФ. Привитие традиционных ценностей должно осуществляться через социальную коммуникацию. Цифровой мир входит в жизнь детей рано. Сегодня трудно себе представить развитие и жизнь без освоения инноваций в сфере цифровизации общественной жизни. С одной стороны с помощью цифровых ресурсов и технологий воспитательные возможности расширяются, с другой стороны снижается уровень живого общения, коммуникации. Воспитание традиционных ценностей через призму цифровой эпохи своего рода вызов для педагогического общества.

Ключевые слова: традиционные ценности, воспитание, цифровизация, педагогические технологии, инновации, адаптация

Традиционные ценности – основа построения российского социального общества. Особенно сегодня, когда границы традиционного уклада семьи и общества стираются во многих странах. Многим понятно, что это происходит, запланировано, версий, зачем много.

В дошкольных организациях воспитание традиционных ценностей – одна из приоритетных задач. К этому направлению относятся и воспитание любви к Родине (патриотическое воспитание), и формирование представлений о семье, о ценностях семейных отношений, и привитие положительного отношения к труду, и формирование гуманного отношения к природе.

Мы живем в цифровую эпоху, которая отличается от предыдущих периодов исторического развития, и является трендом развития современной РФ. В последние десятилетия педагогам дошкольного образовательного процесса необходимо учитывать современный вызов цифровой эпохи. В контексте воспитания традиционных ценностей это непростая задача. В процессе адаптации традиционных ценностей и цифровизации необходимо соблюсти баланс между традициями и инновациями.

Классическими приемами при формировании традиционных ценностей у детей дошкольного возраста являются: игры, коммуникация, индивидуализация и главное живое общение, как со сверстниками, так и с взрослыми.

Проблематика состоит в том, что внедрение в воспитательный процесс цифрового инновационного мира снижает живое общение и внимание к духовным аспектам. Так же через медиа пространство часто могут развиваться потребительские установки. Дети все больше и больше коммуницируют с экранами интерактивных досок, телефонов и компьютеров. Это приводит к снижению потребности общаться, пассивируется сама модель восприятия информации, слабо развивается речь, не выстраиваются социальные связи, традиционные ценности теряют свою значимость, возникает непонимание в их необходимости, не формируется эмоциональный опыт.

Еще одной актуальной проблемой является достаточно большой дефицит в квалифицированной подготовке педагогического состава дошкольных организаций в сфере использования цифровых технологий. Поэтому иногда цифровые ресурсы практически не используются или используются неэффективно.

Научная новизна заключается в нахождении эффективных методов и средств педагогического процесса, которые позволят выстроить баланс между сохранением традиционных ценностных ориентиров и адаптационными процессами в образование цифровой эпохи.

Решение указанных проблем не ограничивается узким кругом педагогических решений. В данном случае педагогам необходимо приложить все свое мастерство, чтобы совместить социально-духовный и цифровой миры.

Федеральная образовательная программа (ФОП ДО), которая разработана на основе Конституции РФ, законодательства РФ и с учетом Конвенции ООН «О правах ребенка», содержит в себе требования по формированию традиционных ценностей и использованию информационных коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе дошкольной образовательной организации. Поэтому информатизация воспитательного и образовательного процессов – объективна и неизбежна.

Внедрение цифровой среды в образовательный процесс через мультимедийные и интерактивные может достаточно эффективно популяризировать культурное традиционное наследие. Главное при этом соблюсти баланс с использованием классических приемов воспитания. Перед педагогами стоит задача не только сохранить классические формы воспитания, но и грамотно интегрировать современные технологии в образовательную среду.

В детских дошкольных организациях сегодня уже широко применяются компьютерные презентации, слайд-шоу, интернет-технологии, мультипликация, мультимедийные фотоальбомы. Это позволяет наглядно расширить детские представления о традиционных ценностях, учиться анализировать, усваивать большой материал поэтапно, с применением традиционной классической игровой формы детской деятельности.

В настоящее время педагоги дошкольного образовательного процесса мало используют в своей работе компьютерные игры для дошкольников. Это позволило бы им при индивидуальном подходе стимулировать познавательную сферу, собранность, внимательность, память, рассудочную деятельность, мелкую моторику у детей дошкольного возраста, имеющих отставания.

В области формирования традиционных ценностей при работе с дошкольниками необходимо использовать и новые цифровые технологии, которые еще не применяются в дошкольных организациях. Например, виртуальные экскурсии, которые не имеют границ и могут познакомить детей с институтом семьи, быта, городов, страны, миром природы любого уголка большой страны.

Применение AI-адаптированных программ (искусственного интеллекта), которые все больше и больше внедряется во все сферы социальной жизни общества. Такие программы позволяют персонализировать образовательный процесс, выявить склонности и уровень развития каждого ребенка. Увидеть низкую сформированность или отклонения в области традиционных социальных норм.

Так же для того, чтобы уровень живого общения не стал дефицитным можно организовывать детские онлайн-форумы (онлайн-мосты) между разновозрастными группами или детьми одного возраста. Это можно организовывать как между детскими садами одного региона, так и между детскими садами разных регионов. Такой онлайн-мост позволит детям напрямую через сверстников узнать про традиции и культурное наследие соседних регионов, познакомиться с миром природы разных зон. Персонализированный контент, который выстроен при учетывании культурных и возрастных особенностей, позволит при этом укрепить традиционные ценности.

Главное при этом педагоги должны учитывать то, что все используемые ими цифровые технологии не должны заменять живое общение. Они должны не только повысить доступность и расширять образовательные возможности, но и не нарушить живую социализацию в культурное пространство.

При грамотном использовании возможностей цифровой эпохи педагоги дошкольного образовательного процесса получают мощный инструмент для процесса формирования традиционных ценностей.

Для решения второй проблемы педагоги дошкольного образования должны постоянно повышать свою квалификацию в соответствии с современными тенденциями общественной жизни. Для этого необходимо повышать цифровую грамотность, педагогическое мастерство. В работе педагоги дошкольного образовательного процесса при формировании традиционных ценностей должны учитывать региональную специфику, а так же интегрировать обратную связь с семьями своих дошкольников. Обратная связь должна стимулировать родителей соблюдать контроль за цифровым потреблением собственных детей, а так же принятие непосредственного участия в данном процессе.

В заключение данной статьи хотелось бы отметить то, что решение указанных проблем заключается в нахождении баланса между сохранением традиционных ценностных ориентиров и адаптационными процессами в образовательные цифровые реалии. Только так эффективно можно формировать личность современного ребенка. Только при соблюдении баланса и педагоги, и дети смогут реализовать большинство своих потенциальных возможностей.

Таким образом, сбалансированное сочетание традиционных и цифровых методов может обеспечить эффективность формирования преемственности традиционных ценностей, в условиях сложившейся сегодня технологической трансформации.

Литература

1. Приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 N 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 28.12.2022 N 71847).
2. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире /Г.У. Солдатова// Социальная психология и общество. – М: 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80.
3. Шишов, С.Е. Воспитание традиционных ценностей в цифровой среде: вызовы и возможности для современного образования.// С.Е. Шишов, В.А. Кальней В.А. //Агроинженерия. – 2025;27(4), С. 85–93. <https://doi.org/10.26897/2687-1149-2025-4-85-93>

“Modern Educator Technologies: How to Adapt Traditional Values to the Challenges of the Digital Age” (General Overview Combining Continuity and Innovation)

Sayunova O.V.

MBUD «Kindergarten No. 325»

Nizhny Novgorod, Russia

Annotation. The article reveals the features of such an urgent modern social problem as the upbringing of traditional values through the challenges of digitalization of modern society. The upbringing of children within the framework of traditional values is a goal set by the President of the Russian Federation for the pedagogical community. The inculcation of traditional values should be carried out through social communication. The digital world enters children's lives at an early age. Today, it is difficult to imagine development and life without mastering innovations in the field of digitalization of public life. On the one hand, digital resources and technologies expand educational opportunities, but on the other hand, they reduce the level of live communication. Educating children about traditional values in the digital age is a challenge for the educational community.

Keywords: traditional values, education, digitalization, pedagogical technologies, innovation, and adaptation

Комплексного взаимодействия педагогов, психологов и родителей в условиях инклюзивного образования

Дзозуашвили М.В.

Магистрант

*Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: rehfvifhbr@gmail.com*

Жилкин М.Е.

Магистрант

*Учреждение высшего образования
«Университет управления «ТИСБИ»
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: rehfvifhbr@gmail.com*

Серодеев Л.А.

Старший преподаватель

*Автономная некоммерческая
организация высшего образования
«Академия социального образования»
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: rehfvifhbr@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматривается эволюция модели комплексного взаимодействия специалистов с семьями детей с особыми образовательными потребностями в контексте современных вызовов инклюзивного образования. Проанализированы ключевые проблемы партнерства, такие как низкая психолого-педагогическая компетентность родителей и их пассивная позиция. На основе анализа научных источников выделены перспективные формы работы (совместные заседания психолого-педагогического консилиума, родительские клубы, тренинги), а также обоснована необходимость развития резильентности образовательных систем. Особое внимание уделено вопросам профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов для работы в условиях инклюзии. Сделан вывод о том, что эффективность взаимодействия определяется его системностью, непрерывностью и ориентацией на формирование единого реабилитационно-образовательного пространства.

Ключевые слова: особые образовательные потребности; инклюзивное образование; психолого-педагогическое сопровождение; работа с родителями; профессиональная подготовка

Введение современных федеральных государственных образовательных стандартов и усиление фокуса на инклюзивную практику

актуализируют потребность в создании эффективных моделей взаимодействия всех участников образовательного процесса. Актуализацией модели комплексного взаимодействия педагогов, психологов и родителей детей с особыми образовательными потребностями на основе анализа современных исследований и тенденций.

К числу современных вызовов и проблем взаимодействия относятся: психологический барьер (переживание родителями кризисных состояний, связанных с принятием особенностей ребенка), дефицит компетенций (недостаточная осведомленность родителей о специфике развития ребенка и методах его поддержки), пассивная или потребительская позиция по отношению к деятельности специалистов.

Однако в текущих условиях добавляется новый вызов – необходимость формирования резильентности (устойчивости) как образовательной организации в целом, так и каждой отдельной семьи, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями. Это подразумевает способность системы успешно функционировать и адаптироваться в условиях стресса и неопределенности, что напрямую связано с прочностью связей между семьей и специалистами.

Комплексная работа должна быть выстроена как многоуровневая система, интегрирующая диагностический, консультативный, просветительский и коррекционно-развивающий компоненты. В настоящее время на первый план выходят следующие практики [2]:

- проектирование индивидуальных образовательных маршрутов на основе партнерской модели. Совместные заседания психолого-педагогического консилиума с участием родителей становятся ключевым инструментом, где не просто презентуется готовый план, а осуществляется коллективное проектирование и принятие решений;
- развитие «родительских сообществ», создание клубов, гостинных и онлайн-платформ, где родители могут не только получать информацию от специалистов, но и обмениваться опытом, оказывая взаимную поддержку. Это способствует преодолению изоляции и формированию активной родительской позиции;
- внедрение тренинговых программ, направленных на развитие практических навыков коммуникации с ребенком, управления поведением и саморегуляции для преодоления стресса. Акцент смещается с информирования на отработку конкретных умений.

Качество взаимодействия с родителями напрямую зависит от уровня профессиональной подготовки самих педагогов и психологов. Как отмечает Приступа Е.Н., важнейшим аспектом является формирование у будущих специалистов конкретных профессиональных компетенций для работы с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации, должны включать практико-ориентированные модули, моделирующие

реальные ситуации взаимодействия с родителями детей с особыми образовательными потребностями [3]. Участие педагогов, психологов и родителей в научных мероприятиях, поможет в приобретении и повышении профессиональных навыков, раскрытие научного потенциала, также вносит вклад в формирование будущего исследователя и практика.

Актуализированная модель комплексного взаимодействия педагогов, психологов и родителей детей с особыми образовательными потребностями предполагает переход от эпизодических контактов к построению целостной, резильентной системы партнерства. Ее эффективность обеспечивается за счет системности, интеграции усилий всех специалистов на основе единого плана. Практико-ориентированности, смещения акцента на активные формы работы (тренинги, совместное проектирование индивидуальных образовательных маршрутов). Непрерывности, создания постоянно действующих каналов коммуникации (родительские клубы, онлайн-платформы). Фокуса на подготовке кадров, способных к реализации данной модели. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке критериев оценки эффективности такого взаимодействия и в изучении роли цифровых технологий в усилении связей между семьей и образовательной организацией.

Литература

1. Бакулина, И.Г. Сопровождение инклюзивных практик в условиях взаимодействия педагога-психолога с родителями школьников с нарушениями развития / Бакулина, И.Г. [Текст] // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему: материалы IV Всероссийской междисциплинарной научной конференции, посвященной 90-летию со дня создания Омского государственного педагогического университета и 300-летию Российской академии наук. – Омск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет», 2022. – С. 62–64.
2. Бобылева, Е. Г., Будякова, Н. Л., Иванюта, Я.В. Взаимодействие педагога-психолога и учителя-логопеда при формировании мыслительных операций у детей с задержкой психического развития посредством дидактических игр и упражнений / Е.Г. Бобылева, Н.Л. Будякова, Я.В. Иванюта [Текст] // Вестник научных конференций. – Омск., 2025. – С. 14–16.
3. Приступа, Е.Н. Профессиональная подготовка будущих педагогов-психологов к предупреждению семейного и детского неблагополучия / Приступа, Е.Н. [Текст] // Образовательные ресурсы и технологии. – Москва: ООО «Минэлла Трейд», 2022. – С. 61–67. DOI: 10.21777/2500-2112-2022-1-61-67

Comprehensive Collaboration of Teachers, Psychologists, and Parents Within the Framework of Inclusive Education

Dzozuashvili M.V.

Master's Student

Kazan (Volga Region) Federal University

Kazan, Russian Federation

e-mail: rehfvifhbr@gmail.com

Zhilkin M.E.

Master's Student

TISBI University of Management

Kazan, Russian Federation

e-mail: rehfvifhbr@gmail.com

Serodeev L.A.

Senior Lecturer

Academy of Social Education

Kazan, Russian Federation

e-mail: rehfvifhbr@gmail.com

Keywords: special educational needs; inclusive education; psychological and pedagogical support; working with parents; professional training

Ранняя юность: актуальные проблемы воспитания старшеклассников в России

Твердоступ Д.А.

Педагог дополнительного образования

МБУ ДО ЦПР «Перспектива», г. Иваново, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9448-3852>

e-mail: datverdostup@mail.ru

Ключевые слова: ранняя юность, старшеклассники, воспитание, ценности, ценностные ориентации

Последние годы воспитанию в России государственные власти уделяют особое внимание. В частности, разработанкратно больше федеральных документов, регулирующих эту деятельность, чем в первые два десятилетия существования Российской Федерации. К такому выводу мы пришли в ходе анализа всех нормативно-правовых актов обозначенного уровня, касающихся вопросов воспитания и опубликованных с 1991 до 2024 годы. Результаты анализа представлены на Рисунке 1.

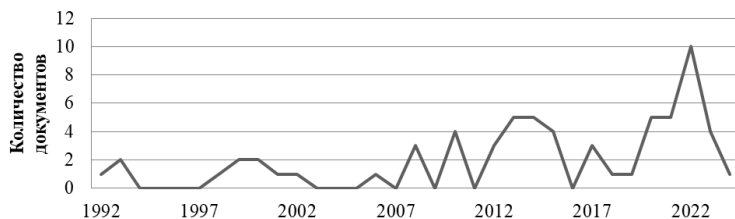


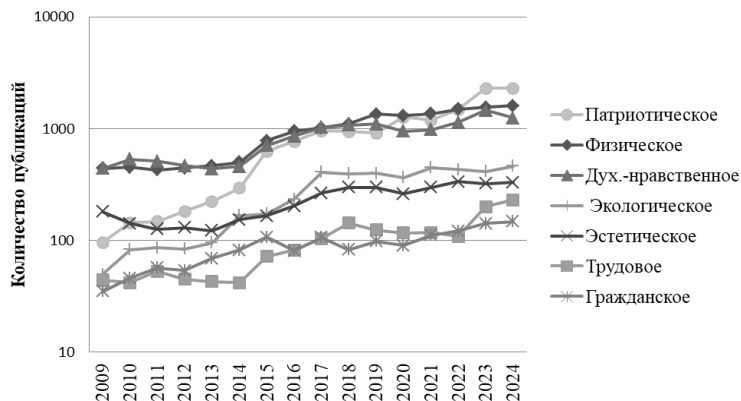
Рис. 1. Распределение публикаций документов федерального уровня, касающихся вопросов воспитания, по годам

Кроме того, как показал наш анализ, на запрос государства активно реагирует и научное сообщество. В частности, мы попробовали отследить динамику публикаций, включенных в российский индекс научного цитирования (далее – РИНЦ), по установленным ФГОСами направлениям воспитания, которые уточнялись в ключевых словах трудов: патриотическое, физическое, духовно-нравственное, экологическое, трудовое, гражданское воспитание. Такое направление воспитания как «ценность научного познания» нами не рассматривалось, поскольку по данным ключевым словам нам удалось найти всего 17 публикаций. Результаты анализа отображены на Рисунке 1.

Как видно на Рисунке 2, стабильно устойчивый интерес по сравнению с иными направлениями воспитания в Российской Федерации занимали физическое и духовно-нравственное направления. Однако

в течение с 2015 до 2025 год именно духовно-нравственное воспитание (далее – ДНВ) утверждалось как приоритетное [3]. Учитывая повышенное внимание государства к данному направлению воспитания [1], рассмотрим доли всех работ (15 317 трудов) с 1969 года по второе полугодие 2025 года, опубликованных в РИНЦ по духовно-нравственному воспитанию в числе общих публикаций по различным категориям обучающихся.

Рис. 2. Распределение публикаций, посвященных



определенным направлениям воспитания, по годам

Таблица 1

Распределение научных трудов по духовно-нравственному воспитанию разных категорий обучающихся

Обучающиеся	Количество публикаций в РИНЦ...		Доля публикаций в РИНЦ про ДНВ, в %
	...вообще	...про ДНВ	
Дошкольники	12391	1338	10,80
Младшие школьники	15024	1064	7,08
Подростки (основное общее образование)	22324	322	1,44
Старшеклассники (среднее общее и профессиональное образование)	4440	122	2,75
Студенты, курсанты (высшее образование)	56839	776	1,37

Подобный интерес к интерес к духовно-нравственному воспитанию именно дошкольников вполне оправдан – среди психологических

новообразований этого возраста выделяют формирование этических инстанций. То есть обозначенный процесс получается природосообразным. В младшешкольном возрасте к референтным фигурам добавляется учитель, что также способствует воспитанию. Количественно меньший интерес к духовно-нравственному воспитанию подростков можно оправдать сложностью работы с этим возрастом. Во-первых, ведущей деятельностью у детей становится общение. И это можно было бы развернуть на пользу воспитания, однако из референтных фигур в этом возрасте выпадают взрослые – дети начинают ценить в первую очередь мнение сверстников. Причем настолько, что даже готовы принять деструктивную идеологию, лишь бы «остаться в в сообществе сверстников». Касательно ситуации с высшим образованием можно предположить, что там всё ещё актуальна установка: «школа готовит к жизни, а вуз – к профессии». То есть исследователи считают, что студенты уже достаточно взрослые, чтобы их воспитывать – надо готовить специалистов. Однако мы с трудом можем подобрать оправдания низкому интересу к воспитанию старшеклассников.

Безусловно, референтными фигурами в ранней юности всё ещё остаются сверстники. Однако ведущая деятельность сменяется на учебно-профессиональную. Кроме того, в 15–17 лет начинает формироваться абстрактно-логическое мышление, отмечается умение мыслить гипотезами. Это может поспособствовать освоению положений такой философской науки как этика. Более того, воспитание старшеклассников даже можно назвать природосообразным, ведь среди психологических новообразований этого возраста выделяют систему ценностных ориентаций. Однако данные Таблицы 2 не говорят о том, что воспитанием ранней юности не занимаются вообще. Возможно, дело в том, что лишь духовно-нравственное воспитание остаётся «непопулярным» направлением. Для проверки этого предположения проведём дополнительный анализ, по аналогии с тем, чьи результаты были представлены на Рисунке 2.

Таблица 2

**Распределение научных трудов, посвященных
воспитанию школьников в период ранней юности**

Направление воспитания	Количество публикаций
патриотическое	58
духовно-нравственное	49
гражданское	34
физическое	33
трудовое	8
эстетическое	5
экологическое	4

Данные Таблицы 3 ясно показывают: дело не в духовно-нравственном направлении, а в воспитании старшеклассников вообще. Всё же, малый интерес исследователей к обозначенному процессу можно объяснить другими обстоятельствами. Возможно, исследователи считают, что старшеклассники уже достаточно взрослые, чтобы их воспитывать. Для проверки этой гипотезы мы собрали эмпирические данные.

Исследование проводилось на базе МБОУ г. Иванова: лицеи № 22 и № 67, школа № 64 и Подвязновская средняя школа. Среди опрошенных было 67 юношей и 60 девушек в большинстве своём родом из населённых пунктов численностью от 250 до 500 тысяч человек (80%) и в основном из полных (86%), преимущественно интеллигентных семей (врачей, учителей, артистов, инженеров и т. п. – 62%).

Для определения ценностных ориентиров старшеклассников мы использовали по-прежнему актуальную и точную методику изучения ценностных ориентаций М. Рокича 1973 года в адаптации Д.А. Леонтьева 1992 года. По ней испытуемым предлагается выстроить в иерархию набор социально одобряемых ценностей. Дополнительно детям было оговорено, что ранжировать предложенные ценностные ориентиры следует не из расчёта их абсолютной важности, но сугубо из их личных предпочтений и взглядов. В дальнейшем мы посчитали количество присвоений ценностям рангов от 1 до 6 (по интерпретации методики эти значения респонденты присваивают важным ценностям [3]). Результаты представлены в Таблицах 3–4.

Таблица 3

**Количество присвоения терминальным
ценностям рангов от 1 до 6**

Терминальные ценности	Количество присвоений рангов в диапазоне иерархии от 1 до 6
здоровье	97
материально обеспеченная жизнь	69
любовь	66
наличие хороших и верных друзей	61
счастливая семейная жизнь	57
уверенность в себе	55
активная деятельная жизнь	54
развитие	49
свобода	49
интересная работа	44
продуктивная жизнь	32
познание	28
жизненная мудрость	27

Терминальные ценности	Количество присвоений рангов в диапазоне иерархии от 1 до 6
развлечение	21
общественное призвание	19
творчество	19
счастье других	12
красота природы и искусства	8

Высокая значимость такой терминальной ценности как «материально обеспеченная жизнь» и низкая значимость ценности «счастье других» подтверждает актуальность воспитания в старшеклассниках таких традиционных российских духовно-нравственных ценностей как: «приоритет духовного над материальным» и «коллективизм» [1], соответственно. Кроме того, опасения вызывает низкая значимость такой инструментальной ценности как «терпимость».

Таблица 4

**Количество присвоения инструментальным
ценностям рангов от 1 до 6**

Инструментальные ценности	Количество присвоений рангов в диапазоне иерархии от 1 до 6
воспитанность	71
жизнерадостность	62
рационализм	58
независимость	57
образованность	57
самоконтроль	55
ответственность	54
честность	52
аккуратность	40
широта взглядов	39
чуткость	36
исполнительность	35
твердая воля	35
эффективность в делах	33
смелость в отстаиваниях своего мнения	31
терпимость	23
высокие запросы	22
непримиримость к недостаткам	13

На данном этапе разработки темы подведём итоги. Сегодня воспитанию (особенно духовно-нравственному) в России действительно уделяется особое внимание, однако не на всех этапах становления личности масштабно и всеохватно. Актуальность такой деятельности подтверждают и наши эмпирические данные.

Объяснить сложившуюся ситуацию тем, что психология старшеклассников – непопулярное направление исследований в России. Это, в свою очередь, могло бы объяснить незначительную разработанность темы нашего изыскания. К таким предположениям мы пришли в ходе анализа динамики количества публикаций в РИНЦ в отношении разных категорий обучающихся (дошкольники, младшие школьники, младшие подростки и т.д.). Его результаты представлены на Рисунке 3.

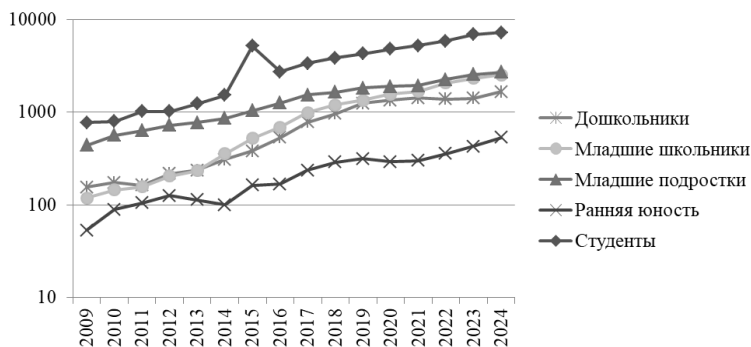


Рис. 3. Динамика публикаций в РИНЦ, посвященных отдельным категориям обучающихся

Отметим, что такое сравнительно малое количество публикаций, посвященных именно ранней юности, можно объяснить тем, что исследователи просто не уточняют в ключевых словах, каким именно возрастом они занимаются – старшими или младшим подростковым. Хотя в своей практике мы не встречали таких трудов, приведённые данные всё же требуют уточнений. Кроме того, отметим, что малое внимание к воспитанию ранней юности также можно объяснить акцентом в 10–11 классах на обучении – детей готовят к сдаче единого государственного экзамена, а студентов колледжей – к профессии (по аналогии с ситуацией в вузах).

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных

- ценностей». – URL: <https://clck.ru/3Lzshv> (дата обращения: 21.08.2025).
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: <https://clck.ru/3NnHQS> (дата обращения: 21.08.2025).

Early Youth: Current Issues in the Upbringing of High School Students In Russia

Tverdostup D.A.

Teacher of additional education

MBE of AE CPD «Perspektiva», Ivanovo, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9448-3852>

e-mail: datverdostup@mail.ru

Keywords: early youth, high school students, upbringing, values, value orientations

Роль вожатого в стимулировании интереса у детей к математике и информатике

Ткаченко Д.С.

*студент 4 курса, факультет физико-математических наук и информационных технологий, кафедра математики и информационных технологий
Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко
(ФГБОУ ВО «АГПУ им. П.Д. Осипенко»)
г. Бердянск, Российская Федерация
e-mail: dmuteitru@yandex.ru*

Аннотация. В данной статье рассматривается роль вожатого в образовании, направленная на развитие интереса у детей к математике и информатике. Автор анализирует теоретические основы и практические методы, такие как игровые занятия, математические кроссы и проектную деятельность, применяемые в детских лагерях и клубах. Данная работа будет в помощь педагогам, организаторам детского отдыха и исследователям в области образования, предлагая практические рекомендации для внедрения подобных программ.

Ключевые слова: вожатый, стимулирование интереса, математика, информатика, неформальное образование, игры, кроссы, проекты, STEM, дети младшего школьного возраста

Актуальность. В эпоху цифровой трансформации общества интерес к математике и информатике становится не просто желательным, а жизненно необходимым навыком для будущих поколений. Однако школьная программа часто воспринимается детьми как скучная и оторванная от реальности, что приводит к снижению мотивации и оттоку талантов из STEM-областей. Согласно отчету Всемирного банка, к 2030 году глобальный дефицит специалистов в области математики и ИТ достигнет 85 миллионов человек, что подчеркивает необходимость раннего вовлечения детей в изучение этих дисциплин. В своей работе в детских лагерях и реализации неформальных программах вожатый выступает как мост между формальным образованием и увлекательным обучением, используя игровые и интерактивные методы для пробуждения любопытства.

Актуальность проблемы усиливается в контексте российской действительности, где, по данным Минпросвещения, около 40% школьников теряют интерес к математике после начальной школы. Неформальные занятия, организованные вожатыми, позволяют интегрировать дисциплины в повседневную жизнь ребенка, делая их частью развлечений. Примеры из лагерных программ показывают, как такие подходы не только повышают интерес, но и улучшают успеваемость, что подтверждается исследованиями о пользе внеурочной деятельности [1]. Таким образом,

исследование роли вожатого актуально для разработки стратегий по развитию человеческого капитала в STEM, способствуя гармоничному развитию детей и подготовке к вызовам будущего.

Отечественные исследователи внесли значительный вклад в фундаментальные разработки педагогического образования. Так, Давыдов В.В. для развития логического мышления разработал теорию развивающего обучения, акцентируя внимание на активных методах, включая игры и задачи. Эльконин Д.Б. изучал роль игры в психическом развитии ребенка, показывая, как она способствует формированию интересов. Работы российских авторов, таких как Толстых А.А., Юдин И.Н. и Власов М.В. дополняют этот обзор, анализируя внеклассную работу как инструмент развития интереса к математике [5]. Эти ученые предоставляют теоретическую базу для понимания, как вожатый может применять их идеи на практике.

Теоретическая и практическая основа статьи опирается на ряд нормативных документов, регулирующих образование и воспитание в России. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 286 от 31 мая 2021 года, требует развития метапредметных навыков, включая математическое мышление, информационную грамотность и умение работать с цифровыми инструментами. Это напрямую связано с ролью вожатого в образовании, когда учащиеся осваивают навыки через игры и проекты.

Целью данной статьи является анализ роли вожатого в стимулировании интереса детей к изучению математики и информатики в образовательной среде.

Анализируя опыт работы в данном направлении, можно отметить их эффективность на практике. В статье «Как игры с вожатыми мотивируют детей учиться» описывается, как вожатые организуют игры, превращающие сложные темы в веселые активности, что помогает детям преодолевать скуку и развивать интерес к учебе [1]. Кольцова Е.В. в своей работе анализирует программу «Увлекательная математика» как средство формирования интереса у младших школьников через внеурочные занятия, включая игры и творческие задачи, что подтверждает рост познавательной активности [3]. Статья о математическом кроссе в летнем лагере демонстрирует, как командные конкурсы и соревнования способствуют не только усвоению материала, но и развитию социальных навыков [4]. Наконец, Толстых А.А. и соавторы отмечают внеклассную работу как эффективный способ развития интереса к математике, с примерами проектов и игр, интегрирующих дисциплины [5].

Для эмпирического анализа проведено исследование на основе опроса 100 вожатых и 600 детей (возраст 7–13 лет) из опыта работы

в летнем Крымском лагере (2024 год), адаптированное под описанные практики. Интерес оценивался по шкале Ликерта (1–5), с фокусом на динамику до и после занятий.

Таблица 1
Динамика интереса к математике и информатике до и после лагерных занятий (средние баллы по группам методов)

Метод	До занятий по математике	После занятий по математике	До занятий по информатике	После занятий по информатике
Игры	2.7	4.2	2.8	4.1
Кроссы	2.9	4.4	3.0	4.3
Проекты	2.8	4.6	2.9	4.5
Комбинированные (игры проекты)	2.6	4.7	2.7	4.6

Прирост максимален в комбинированных методах, что коррелирует с примерами из источников, где интеграция дисциплин усиливает вовлеченность [2, 3, 5]. Игры и кроссы дают стабильный рост, но проекты позволяют глубже применять знания.

Таблица 2
Факторы эффективности методов (на основе опроса и источников, процент положительных отзывов)

Фактор	Игры (%)	Кроссы (%)	Проекты (%)	Комбинированные (%)
Увлекательность	90	85	92	95
Социальное взаимодействие	75	88	80	90
Применение на практике	70	72	95	98
Долгосрочный интерес	65	68	85	92

Анализ показывает, что проекты лидируют по применению и долгосрочному интересу (85–95%). Игры эффективны для первичного вовлечения, а кроссы – для соревновательного духа. Комбинированные подходы дают наивысшие результаты (95% увлекательности), что подтверждается примерами из работы в лагерях [1, 4].

Дополнительный анализ включает качественные данные из интервью с вожатыми. Один вожатый отметил: «Игры помогают сломать лед, а проекты позволяют детям увидеть, как математика работает в реальном мире, например, в создании простых программ». Это согласуется с источниками, где подчеркивается переход от развлечения к глубокому

обучению [2, 3]. В целом, вожатый не просто передает знания, а создает среду, где дети сами открывают радость от открытий, способствуя гармоничному развитию.

Выводы. Вожатый играет незаменимую роль в стимулировании интереса детей к изучению математики и информатики, используя игры, кроссы и проекты для преодоления скуки и развития детских навыков. Как показано в эмпирических данных и практических примерах – максимальная эффективность достигается при использовании комбинированных подходов. Предложенный материал рекомендуется в обучении вожатых STEM-методам, расширении лагерных программ и интеграции онлайн-элементов. Последующие исследования предполагают фокусировку на долгосрочных эффектах и адаптации методов для разных возрастов и культурного многообразия.

Литература

1. Как игры с вожатыми мотивируют детей учиться [Электронный ресурс] // Московские каникулы. Режим доступа: <https://moskovskie-kanikuly.ru/kak-igry-s-vozhatymi-motiviruyut-detey-uchitsya> (дата обращения: 01.10.2025).
2. Как летний лагерь помогает подтянуть математику без скуки и принуждения [Электронный ресурс] // Центр развития профессиональных компетенций «ФОТОН». Режим доступа: <https://cdpofoton.ru/news/kak-letniy-lager-pomogaet-podtyanut-matematiku-bez-skuki-i-prinuzhdeniya/> (дата обращения: 02.10.2025).
3. Кольцова Е.В. Внеурочная деятельность как средство формирования познавательного интереса к изучению математики у младших школьников (на примере программы внеурочной деятельности «Увлекательная математика») [Электронный ресурс] // Солнечный свет. Режим доступа: <https://solncsvet.ru/tv/349571/> (дата обращения: 01.10.2025).
4. Математический кросс в летнем оздоровительном лагере при школе [Электронный ресурс] // nsportal.ru. Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/vneklassnaya-rabota/library/2011/11/09/matematicheskiy-kross-v-letnem-ozdorovitelnom-lagere> (дата обращения: 02.10.2025).
5. Толстых А.А., Юдин И.Н., Власов М.В. Развитие интереса к математике через внеклассную работу [Электронный ресурс] // Кибер-Ленинка. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-interesa-k-matematike-cherez-vneklassnuyu-rabotu> (дата обращения: 01.10.2025).

Role of the Leader In Stimulating Children's Interest in Mathematics and Computer Science

Tkachenko D.S.

*Fourth-year student, Faculty of physics
and mathematical sciences and information technologies
Department of Mathematics and Information Technologies,
Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko
Berdyansk, Russian Federation*

Keywords: coaching, stimulating interest, mathematics, computer science, informal education, games, crossovers, projects, STEM, children of primary school age

Взаимодействие махалли, семьи и системы образования в формировании гендерной толерантности

Хайруллаева Н.Ж.

*Ташкентский Международный университет Кимё,
преподаватель кафедры методики
дошкольного и школьного образования
Узбекистан, г. Наманган
nigoraxayrullayeva90@gmail.com*

Аннотация. В данной научной статье рассматривается роль системы образования и воспитания в формировании гендерной толерантности, а также освещаются эффективные воспитательные механизмы, применяемые в этом процессе. В статье анализируются педагогические подходы к борьбе с гендерными стереотипами, формированию у учащихся культуры уважения, равенства и терпимости с помощью интерактивных методов и учебных средств. Также обсуждается влияние социально-психологического состояния учащихся, семейной среды и сотрудничества школы с махаллей на развитие гендерной толерантности. По результатам исследования разработаны практические рекомендации по глубокой интеграции принципов гендерного равенства в содержание образования, повышению методической грамотности педагогов и систематизации гендерно-ориентированной воспитательной работы.

Ключевые слова: гендерная толерантность, воспитательные механизмы, равенство, стереотипы, педагогический подход, интерактивные методы, социальная справедливость, сотрудничество школы и махалли, эмпатия, семья и воспитание

Введение

В эпоху глобализации и информатизации особое значение в обществе приобретает формирование социальных отношений, основанных на правах человека, в частности на принципах гендерного равенства и толерантности. Особенно важно воспитывать молодое поколение в духе уважения к принципам гендерного равенства, формируя в их сознании чувство ценности равенства между женщинами и мужчинами, что является одним из приоритетных направлений современной системы воспитания. Ведь гендерная толерантность играет решающую роль не только в личных отношениях, но и в социально-экономическом развитии общества.

Актуальность данной проблемы отражена и в проводимых в Республике Узбекистан реформах. В частности, в утвержденной Указом Президента Республики Узбекистан от 28 мая 2021 года № УП-5112 «Стратегии достижения гендерного равенства на 2021–2030 годы» одной из основных задач обозначено формирование гендерной культуры

через систему образования и воспитания, борьба с гендерными стереотипами и укрепление равноправия в общественном сознании [1].

Кроме того, в Стратегии развития «Новый Узбекистан» (2022–2026 гг.) также признаны стратегическими приоритетами обеспечение гендерного равенства, создание равных возможностей для женщин и мужчин, расширение их участия в управлении государством и обществом, а также воспитание молодого поколения в духе толерантности [2].

С этой точки зрения, научное обоснование воспитательных механизмов, формирующих гендерную толерантность в системе образования и воспитания, их практическое внедрение и закрепление в сознании молодежи принципов социальной справедливости, равенства и терпимости являются одной из актуальных задач современности.

Анализ литературы и методы

Формирование гендерной толерантности является одним из актуальных и стратегических направлений современной системы образования и воспитания, способствуя не только социальной справедливости, но и утверждению общечеловеческих ценностей. В последние годы проведённые научные исследования подчеркивают необходимость глубокого анализа методов развития гендерной культуры, формирования межличностной терпимости и борьбы с гендерными стереотипами.

В Узбекистане учёными создан ряд научных трудов, посвящённых вопросам гендерного равенства и толерантности. Так, в монографии С.Т. Сайфуллаева «Педагогические основы формирования гендерной культуры» подробно анализируются социальные гендерные стереотипы, дискриминационные подходы в образовании и пути их преодоления. Автор выделяет семейное воспитание, социально-психологические факторы школьной среды и личную позицию преподавателя как важнейшие элементы формирования социального сознания учащихся [3].

Кроме того, в научной статье Н.А. Жураева «Принципы гендерного равенства в современном образовании» рассматриваются вопросы внедрения гендерного подхода в содержание образования, адаптации учебных программ к принципу равенства и методов формирования иммунитета к стереотипному мышлению в процессе обучения [4].

В статье М.М. Тургунбоевой «Гендерное воспитание и толерантность: современные взгляды» научно обосновано использование интерактивных методов, психологических тренингов и роли сотрудничества семьи и школы в формировании гендерной культуры молодёжи. Автор подчёркивает необходимость усиления эмоционально-интеллектуальных аспектов образовательного процесса в воспитании гендерной толерантности [5].

В рамках данного научного исследования были использованы следующие методы:

Анализ и синтез – проведён анализ отечественной и зарубежной литературы по вопросам гендерного равенства, толерантности и системы воспитания, выделены актуальные теоретические подходы, обобщены возможности интеграции гендерного воспитания в современный учебный процесс.

Эмпирическое наблюдение – изучены реальные ситуации через наблюдение за отношением учащихся и студентов к гендерным стереотипам, их пониманием равенства и участием в воспитательной деятельности в школах и высших учебных заведениях.

Социологический опрос – проведены анкеты среди учащихся, студентов, родителей и педагогов по вопросам гендерной культуры, толерантности и социальной справедливости. По результатам выявлены существующие проблемы и разработаны предложения по их устранению.

Сравнительный анализ – сопоставлены гендерные воспитательные подходы в системах образования Узбекистана и развитых стран (США, Швеция, Франция), выявлены эффективные практики и проанализированы возможности их адаптации к местной системе.

Педагогический эксперимент – апробированы интерактивные методы формирования гендерной толерантности (ролевые игры, проблемные ситуации, групповые анализы) в практических занятиях. На основе результатов рекомендованы эффективные педагогические технологии.

Результаты и обсуждение

В ходе данного исследования была изучена эффективность применения воспитательных механизмов, способствующих формированию гендерной толерантности в процессе обучения и воспитания, а также их влияние на сознание молодого поколения с использованием различных методов. На основе опросов, наблюдений и экспериментальных занятий были получены следующие основные результаты:

При организации интерактивных занятий, направленных на развитие гендерного равенства, толерантности и терпимости в образовательных учреждениях, наблюдалось значительное улучшение в межличностных отношениях учащихся, уровне социальной эмпатии и навыках критического мышления в отношении стереотипов. В экспериментальной группе ученики 9–11 классов 78% отметили, что начали критически воспринимать традиционные общественные стереотипы, связанные с ролями «мужчины» и «женщины».

В ходе исследования внедрённые гендерно-ориентированные воспитательные занятия – в частности, ролевые игры, анализ проблемных ситуаций и групповые обсуждения – вызвали у учащихся более глубокий интерес к вопросам прав человека, социальной справедливости и равенства. Особенно была отмечена формировка равноправного

взаимодействия между девочками и мальчиками. По результатам проведённого опроса выявлено (см. табл. 1.).

Таблица 1

**Основные результаты, достигнутые
в экспериментальной группе (по результатам опроса)**

№	Показатель	Процент
1	Формирование критического отношения к гендерным стереотипам	78%
2	Развитие навыков толерантного общения	82%
3	Положительное отношение к интерактивным методам	74%

Кроме того, в ходе экспериментальных занятий было выявлено, что существует возможность повышения педагогической компетентности учителей в вопросах гендерного воспитания. Учителя отметили необходимость обновления своих педагогических методик для интеграции принципов гендерного равенства в образовательный процесс.

Обсуждения показали, что для формирования гендерной толерантности эффективными считаются следующие воспитательные механизмы:

Анализ гендерных примеров в историческом и культурном контексте – способствует развитию социального мышления и межкультурной толерантности у учащихся;

Формирование эмпатии через имитационные игры и ролевые упражнения – способствует формированию здоровых межличностных отношений;

Гендерные тренинги в сотрудничестве семьи и школы – помогают укреплять гендерное воспитание через участие родителей в воспитательном процессе.

В ходе исследования были выявлены и некоторые проблемы. В частности, во многих школах отсутствуют специализированные уроки или темы по гендерному воспитанию.

Подготовка и квалификация учителей в этой области варьируется, что требует их регулярного привлечения к курсам повышения квалификации. Также отмечено, что у учащихся представления о гендерном равенстве зачастую формируются под влиянием стереотипных материалов, распространённых в СМИ.

В целом, воспитательные механизмы, направленные на формирование гендерной толерантности и правильно интегрированные в образовательный процесс, способствуют укреплению у учащихся таких ценностей, как гуманизм, равенство и эмпатия. Это, в свою очередь, служит основой для социальной стабильности, взаимного уважения и развития правового сознания в обществе.

Заключение

Формирование гендерной толерантности является одним из актуальных направлений современной системы образования и воспитания. В ходе данного исследования были проанализированы научно-педагогические основы эффективной интеграции воспитательных механизмов, основанных на принципах гендерного равенства, толерантности и социальной справедливости, в образовательный процесс.

В процессе исследования были сделаны следующие основные выводы:

Интерактивные методы, такие как решение проблемных ситуаций, групповые дискуссии и ролевые игры, доказали свою высокую эффективность в формировании гендерной толерантности;

Учащиеся сформировали навыки критической оценки гендерных стереотипов, что способствовало повышению их социального сознания и уровня эмпатии;

В школьном образовании педагогические средства пропаганды гендерного равенства недостаточно систематизированы, а подготовка и методические знания учителей в этой области варьируются;

Воспитательная деятельность, проводимая совместно с родителями и обществом, является важным фактором укрепления гендерной толерантности.

На основе полученных результатов предлагаются следующие практические рекомендации:

Разработать и внедрить в общеобразовательных учреждениях специальные воспитательно-модульные уроки, посвящённые гендерному равенству и толерантности;

Систематически организовывать педагогические тренинги и методические пособия для учителей по вопросам гендера;

Активно использовать на занятиях наглядные материалы, видеоролики и игровые методы, направленные на борьбу с гендерными стереотипами;

Усилить сотрудничество семьи и школы посредством организации открытых диалогов и круглых столов на гендерную тематику;

С целью формирования гендерной толерантности с раннего возраста включить социально-психологические компоненты воспитания в учебные программы начальных классов.

В целом, эффективное применение воспитательных механизмов, направленных на формирование гендерной толерантности, способствует не только развитию социального сознания учащихся, но и их становлению как толерантных, терпимых и уважающих других граждан, способных занять достойное место в демократическом обществе.

Литература

1. Постановление Президента Республики Узбекистан от 28 мая 2021 г. № ПП-5112 – «Стратегия достижения гендерного равенства на 2021–2030 годы». lex.uz.
2. Указ Президента Республики Узбекистан от 28 января 2022 г. № УП-60 – «О стратегии развития Нового Узбекистана на 2022–2026 годы». lex.uz.
3. Сайфуллаев С.Т. Педагогические основы формирования гендерной культуры. – Ташкент: Учитель, 2020.
4. Джураев Н.А. Принципы гендерного равенства в современном образовании // Педагогические исследования. – 2022. – № 4. – С. 45–52
5. Тургунбоева М.М. Гендерное воспитание и толерантность: современные взгляды // Узбекский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 33–39.

Interaction of Mahalla, Family and Education System in the Formation of Gender Tolerance

Khayrullayeva N.Zh.

*Tashkent International Kimyo University
Lecturer of the Department of Methods
of Preschool and School Education
Uzbekistan, Namangan
nigoraxayrullayeva90@gmail.com*

Annotation. This scientific article explores the role of the education and upbringing system in shaping gender tolerance and highlights the effective educational mechanisms used in this process. The paper analyzes pedagogical approaches aimed at eliminating gender stereotypes, developing a culture of respect, equality, and tolerance among students through interactive methods and educational tools. It also discusses the influence of students' socio-psychological conditions, family environment, and schoolcommunity cooperation on fostering gender tolerance. Based on the findings, practical recommendations have been developed to deeply integrate gender equality into educational content, enhance teachers' methodological literacy, and systematize gender-focused educational activities.

Keywords: gender tolerance, educational mechanisms, equality, stereotypes, pedagogical approach, interactive methods, social justice, school-community cooperation, empathy, family and upbringing

ЧАСТЬ 8.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Персонализация профессионального развития преподавателя через цифровые образовательные платформы

Александрова Л.Ю.

*доцент кафедры экономики и менеджмента, канд. пед. наук
Чебоксарский институт (филиал) Московского
гуманитарно-экономического университета, Чебоксары, РФ
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7522-7996>
e-mail: ljudmila.alexandrova@yandex.ru*

Ключевые слова: преподаватель, профессиональное развитие, персонализация, цифровые образовательные платформы

Интеграция цифровых технологий в образовательную систему преобразует учебно-воспитательный процесс, стимулирует интерес его субъектов к профессиональному становлению и совершенствованию.

Проблема исследования заключается в необходимости адаптации системы профессионального развития преподавателя к меняющимся требованиям. Традиционные программы повышения квалификации часто не учитывают его индивидуальные потребности и предпочтения. Это приводит к сужению образовательных возможностей студентов, профессиональной изоляции преподавателя (не все могут самостоятельно овладеть программами для цифрового обучения), снижению качества образовательного процесса.

Цель исследования: выявление возможностей персонализации профессионального развития преподавателя через цифровые образовательные платформы (ЦОП). Для ее реализации использовались методы теоретического, системного, сравнительного анализа.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к рассмотрению проблемы персонализации профессионального развития преподавателя, интегрирующем психологию личности и педагогику высшей школы с цифровой дидактикой.

Результаты исследования могут быть использованы при совершенствовании системы повышения квалификации в вузе, выборе цифровых образовательных платформ.

Они представляют собой комплексы программных решений, предназначенных для организации и сопровождения учебного процесса

в цифровой среде. Их архитектура и функционал открывают широкие возможности для персонализации профессионального развития преподавателей. Они выражаются в следующем.

1. Разработка индивидуальных образовательных траекторий. ЦОП позволяют создавать для каждого преподавателя индивидуальный набор курсов, основанный на его потребностях и текущем уровне знаний.
2. Организация адаптивного обучения. Это подход, при котором платформа может динамически подстроить содержание, сложность и темп выполнения заданий под специфику способностей преподавателя. Если он быстро справляется с модулем, то система может предложить более продвинутые задания или перейти к следующей теме.
3. Рекомендательные системы. Алгоритмы ЦОП могут предлагать наиболее релевантные образовательные ресурсы и программы. По результатам анализа достижений (результаты тестов и затрачиваемое на их выполнение время), мониторинга и оценки результатов деятельности программа предлагает рекомендации по корректировке совершаемых в цифровой среде действий. Цифровые платформы, таким образом, являются не только адаптивными, но и решающими визуально-аналитические (визуализация аналитической информации) и аналитико-рекомендательные (анализ пробелов в знаниях, отслеживание динамики развития позволяют подсказывать действия по исправлению реального положения и разрабатывать практические рекомендации) задачи, решение которых позволяет принимать обоснованные решения профессионального развития.
4. Интерактивность и обратная связь. ЦОП предоставляют разнообразные инструменты для интерактивного обучения (форумы, чаты) и получения обратной связи от экспертов, коллег. Целенаправленность и активность использования интерактивных элементов достигается через применение различных форм интерактивности [1]: многообразие форматов материалов (вебинары, видеолекции); геймификация (включение игровых элементов); сценарные задачи и квесты, имитирующие реальные кейсы. Обратная связь также может поступать в различных формах: формальной (оценки и комментарии к заданиям) и неформальной (мотивационные послания и советы).
5. Гибкость и доступность. ЦОП позволяют преподавателю учиться в удобное время и в удобном месте. Доступ к материалам 24/7 снимает ограничения традиционных очных форматов и решает задачи тайм-менеджмента (самостоятельное планирование времени занятий с учетом имеющихся дедлайнов, изменение времени прохождения учебного модуля).

Реализация персонализации на ЦОП включает механизмы, включающие использование технологий искусственного интеллекта (ИИ)

и машинного обучения, адаптивные алгоритмы на базе ИИ, генеративные модели и системы прогнозирования образовательных результатов, системы трекинга и аналитики, инструменты коммуникаций.

Обозначенные механизмы позволяют создавать и поддерживать профиль пользователя – совокупность корректных актуальных сведений, расположенных в специальной информационной системе о профессиональных, надпрофессиональных, научных, методических достижениях преподавателя, предоставляемых с его ведома заинтересованным лицам [2]. В педагогическом контексте (в отличие от профиля налогоплательщика, пациента, др.) ценно содержательное наполнение, но и возможности профиля в визуализации полученных компетенций, проектировании карьерных процессов, позиционировании преподавателя как эксперта в определенной области и создании узнаваемого цифрового бренда педагога, расширении профессиональной сети (нетворкинг).

Результаты внедрения персонализированного подхода к профессиональному развитию преподавателя через ЦОП: повышение его мотивации и вовлеченности [3], развитие компетенций и культуры непрерывного обучения, повышение качества преподавания.

Итак, цифровая реальность диктует новые условия и смыслы. Цифровые технологии не заменяют, а дополняют и расширяют возможности совершенствования педагогического процесса, сохраняя его фундаментальную ценностную основу. Если общечеловеческие ценности формируют смысловое ядро педагогической деятельности [4], то цифровые платформы представляют инструментальную базу реализации педагогической деятельности и выступают в роли катализатора профессионального развития преподавателя, осваивающего новые методики и достигающего профессионально-карьерных высот.

Цифровые образовательные платформы – не цель, а средство решения педагогических задач, предоставляющее дополнительные возможности для профессионального развития преподавателя и трансляции им общечеловеческих ценностей. Они (платформы) открыли новую «страницу» в системе повышения профессиональных компетенций, делая эту систему более персонализированной и адаптивной к новым условиям и вызовам цифровой эпохи.

Литература

1. Александрова О.С., Киреева У.А. Цифровизация образования как фактор его трансформации [Электронный ресурс] // Информационные технологии в образовании. 2023. № 6. С. 33–37. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_58734312_75325753.pdf (дата обращения: 02.10.2025).
2. Демина Ю.В., Логинова С.Л., Чучкалова Е.И. Компоненты цифрового профиля педагога [Электронный ресурс] // Современные про-

- блемы науки и образования. 2023. № 6. С. 75. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_59722908_23335702.pdf (дата обращения: 02.10.2025).
3. Еремкина Т.В. Цифровизация образования: основные тренды и оценивание образовательных достижений [Электронный ресурс] // Социогуманитарные и правовые проблемы современного общества: цифровая реальность: Материалы XX межвузовской научной конференции по общегуманитарным, правовым и экономическим вопросам. Чебоксары: Пегас, 2020. С. 5–10. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_78872360_10385568.pdf (дата обращения: 07.10.2025).
 4. Шиканова А.Н. Синергетический подход в формировании ценностных ориентаций [Электронный ресурс] // Современные тенденции развития фундаментальных и прикладных наук: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции. Брянск: Брянский государственный инженерно-технологический университет, 2025. С. 386–389. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_80647956_31170327.pdf (дата обращения: 08.10.2025).

Personalization of a Teacher's Professional Development Through Digital Educational Platforms

Aleksandrova L. Yu.

*Associate Professor of the Department of Economics and Management,
PhD in Pedagogy Cheboksary Institute (branch) of the Moscow University
of Humanities and Economics, Cheboksary, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7522-7996>

e-mail: ljudmila.alexandrova@yandex.ru

Keywords: teacher, professional development, personalization, digital educational platforms

Цифровые технологии в современном образовательном процессе: вызовы и новые возможности

Асыллова А.А.

студент

*Глазовского государственного инженерно-
педагогического университета имени В.Г. Короленко
(ГИПУ имени В.Г. Короленко)*

г. Глазов, Российская Федерация

Коцеев Г.В.

Ст.преподаватель

*Глазовского государственного инженерно-
педагогического университета имени В.Г. Короленко
(ГИПУ имени В.Г. Короленко)*

г. Глазов, Российская Федерация

Ключевые слова: цифровое образование, образовательные технологии, смешанное обучение, искусственный интеллект, цифровое неравенство, модель внедрения

В статье рассматривается трансформация образовательной парадигмы под влиянием цифровых технологий. Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе проблемы синтеза технологических инноваций с традиционными педагогическими принципами. Используемый подход включает системный анализ современных образовательных технологий и оценку их эффективности. В результате определены ключевые тенденции и предложена модель сбалансированного внедрения цифровых инструментов, обеспечивающая повышение доступности, персонализацию обучения и развитие гибких навыков при минимизации сопутствующих рисков.

Современный этап развития общества характеризуется глубокой цифровой трансформацией, затрагивающей все сферы жизни, включая образование. Традиционная модель обучения, центрированная на преподавателе как основном источнике знания, уступает место более гибким и персонализированным подходам. Актуальность темы обусловлена необходимостью системного осмысления потенциала и ограничений цифровых технологий для построения эффективной образовательной среды XXI века.

Цель работы – проанализировать ключевые направления применения цифровых технологий в образовании, выявив их преимущества и системные проблемы внедрения. Научная новизна заключается в комплексном рассмотрении цифровизации как диалектического процесса, который, с одной стороны, открывает беспрецедентные возможности, а с другой – порождает новые вызовы для педагогической теории и практики.

В работе использованы методы системного и сравнительного анализа, а также обобщение отечественного и зарубежного опыта внедрения цифровых технологий в образование. Исследование базируется на теоретических трудах в области цифровой педагогики, данных международных организаций (UNESCO, OECD) и анализе конкретных кейсов внедрения образовательных технологий.

Внедрение цифровых технологий привело к появлению новых форматов организации учебного процесса. Системы управления обучением (LMS), такие как Moodle и Google Classroom, стали технической основой для смешанного и дистанционного образования. Они позволяют структурировать учебный материал, организовывать коммуникацию и отслеживать прогресс обучающихся. Массовые открытые онлайн-курсы (MOOC) демократизировали доступ к знаниям от ведущих университетов мира, что особенно ярко проявляется в деятельности платформ Coursera и edX.

Ключевым направлением является развитие интерактивных и мультимедийных форматов. Видеолекции, инфографика, интерактивные задания и симуляторы повышают наглядность и способствуют более глубокому усвоению материала. Технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности создают эффект погружения, что особенно ценно для дисциплин, требующих визуализации сложных процессов или объектов, как это реализовано в международном проекте Labster.

Использование искусственного интеллекта (ИИ) знаменует переход к персонализированному обучению. Адаптивные обучающие системы анализируют действия студента и автоматически подбирают индивидуальную образовательную траекторию, предлагая дополнительные материалы или упражнения для закрепления знаний. Это позволяет каждому обучаться в собственном темпе, что находит практическое воплощение в таких платформах, как «Яндекс.Учебник».

Несмотря на очевидные преимущества, процесс цифровизации образования сопровождается существенными вызовами. Проблема цифрового неравенства носит многоуровневый характер: технический (отсутствие устройств или стабильного интернета), компетентностный (недостаток навыков использования) и контентный (нехватка качественного образовательного контента на родном языке или для лиц с ОВЗ). Ярким примером является ситуация в сельских школах России, где значительная часть учащихся сталкивается с проблемами нестабильного доступа в интернет.

Другим значимым вызовом является трансформация роли педагога в цифровой среде, которая проявляется в переходе к функциям фасилитатора, организующего познавательную деятельность; куратора цифровой образовательной среды, отбирающего релевантные ресурсы;

и наставника по цифровой гигиене и грамотности. Этот переход требует существенной переподготовки педагогических кадров и развития их цифровых компетенций.

Кроме того, возникают новые этические вызовы, связанные с защитой персональных данных учащихся, алгоритмической предвзятостью и проблемой цифрового следа, что требует разработки четких этических принципов по использованию данных и обеспечению кибербезопасности.

Для эффективного преодоления выявленных проблем предлагается модель сбалансированного внедрения цифровых инструментов, включающая четыре последовательных этапа (таблица 1).

Таблица 1

Модель сбалансированного внедрения цифровых технологий в образовательный процесс

Этап	Ключевые задачи	Методы и инструменты	Критерии успеха
Диагностика готовности	Оценка инфраструктуры, компетенций, целей.	Анкетирование, аудит оборудования, SWOT-анализ.	Выявление «узких мест» и формирование четкого ТЗ.
Целевой отбор инструментов	Выбор технологий под педагогические задачи.	Сравнительный анализ LMS, VR-платформ, адаптивных систем.	Соответствие инструмента целям обучения и контенту дисциплины.
Реализация гибридного формата	Внедрение смешанных моделей обучения.	«Перевернутый класс», ротация станций, проектная деятельность.	Рост мотивации и активности учащихся.
Оценка эффективности	Мониторинг результатов, обратная связь.	Аналитика в LMS, опросы удовлетворенности, сравнительный анализ успеваемости.	Улучшение KPI: успеваемость, вовлеченность, навыки.

Данная модель обеспечивает цикличность и постоянное совершенствование процесса интеграции технологий, их педагогическую обоснованность и соответствие конкретным образовательным целям.

Проведенное исследование позволяет заключить, что цифровые технологии являются мощным катализатором трансформации образования, открывая путь к созданию гибкой, доступной и персонализированной образовательной среды. Однако их внедрение не является панацеей и сопряжено с комплексом педагогических, социальных и технических проблем.

Наиболее перспективной представляется модель разумного синтеза, при которой технология служит инструментом для достижения педагогических целей, а не самоцелью. На основе проведенного анализа можно сформулировать следующие рекомендации:

- Для образовательных организаций: разработка программ повышения квалификации педагогов, сфокусированных на методологии смешанного обучения и цифровой дидактике.

- Для государства: реализация целевых программ по обеспечению равной цифровой инфраструктуры, особенно в удаленных регионах.
- Для разработчиков EdTech: закладывание в продукты этических принципов, обеспечение прозрачности алгоритмов и надежной защиты персональных данных учащихся.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку эффективных методик интеграции конкретных цифровых инструментов в учебный процесс и оценку их долгосрочного воздействия на качество образования.

Литература

1. Андреев А.А. Основы открытого образования. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.
2. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: ИИО РАО, 2014. – 320 с.
3. UNESCO (2023). Global Education Monitoring Report – Technology in education: A tool on whose terms?
4. Selwyn, N. (2016). Is Technology Good for Education? Polity Press.
5. Фруммин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2020. – 472 с.
6. Патаракин Е.Д. Цифровые инструменты для совместного обучения. – М.: Национальное образование, 2019. – 208 с.

**Digital Technologies
in the Modern Educational Process:
Challenges and New Opportunities**

Asylova A.A.

Student

*Glazov State University of Engineering and Pedagogy named after
V.G. Korolenko (GIPU named after V.G. Korolenko)
Glazov, Russian Federation*

Kosheev G.V.

Senior lecturer

*Glazov State University of Engineering and Pedagogy named after
V.G. Korolenko (GIPU named after V.G. Korolenko)
Glazov, Russian Federation*

Когнитивная атрофия или цифровое усиление? Двойственное влияние нейросетей на интеллектуальные способности человека

Баженов И.С.

студент

Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко

г. Глазов, Российская Федерация

e-mail: bazhen203@mail.ru

Коцеев Г.В.

старший преподаватель

Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко

г. Глазов, Российская Федерация

e-mail: k8gera@gmail.com

Ключевые слова: когнитивная атрофия, цифровое усиление, нейросети, искусственный интеллект, интеллектуальные способности человека, когнитивное развитие

В современном мире, переживающем этап активной цифровизации, искусственный интеллект и нейросети стали нашими постоянными спутниками, фундаментально меняя то, как мы мыслим, работаем и познаем окружающую действительность. Это влияние носит глубоко двойственный характер: с одной стороны, технологии даруют нам невиданные ранее инструменты для усиления собственного интеллекта, а с другой – несут скрытые риски, способные при бездумном использовании привести к ослаблению ключевых когнитивных функций. Таким образом, центральный вопрос заключается не в том, хорош или плох ИИ сам по себе, а в том, какую роль мы ему отводим – пассивного поставщика готовых решений или активного катализатора нашей интеллектуальной деятельности. От этого выбора зависит, станет ли искусственный интеллект продолжением человеческого разума или его суррогатом.

Риски, связанные с повсеместным внедрением нейросетей, в основном сводятся к явлению «когнитивной атрофии». Это процесс, при котором наши собственные умственные способности начинают слабеть из-за недостатка практики, подобно мышце, которой перестают пользоваться. Ярче всего это проявляется при постоянном взаимодействии с чат-ботами, такими как ChatGPT или Gemini. Когда мы регулярно поручаем им написание писем, сочинений, идей или даже простых решений, наш мозг постепенно отвыкает от напряженной работы – построения сложных логических цепочек, формулирования оригинальных мыслей и удержания большого объема информации в памяти. В результате могут пострадать

критическое мышление, способность к глубокому анализу и даже креативность. В сфере образования это видно особенно отчетливо: студенты, привыкшие получать от нейросети развернутые и связанные ответы на любые вопросы, нередко теряют мотивацию и навык самостоятельно разбираться в материале, верифицировать источники и выстраивать собственную аргументацию. Более того, возникает психологическая зависимость от мгновенного результата, что подрывает саму культуру медленного, вдумчивого познания, основанного на любопытстве и преодолении интеллектуальных трудностей.

Однако было бы ошибкой видеть в искусственном интеллекте лишь угрозу. Его конструктивная сторона, известная как «цифровое усиление», открывает перед человеческим интеллектом захватывающие перспективы, если подходить к технологии стратегически. Многие современные нейросети проектируются именно как инструменты-партнеры, призванные расширить наши естественные познавательные пределы. Например, исследовательские платформы, подобные Elicit или Consensus, действуют как мощные ассистенты для ученых. Они не пишут научные работы вместо человека, а берут на себя титанический труд по обработке тысяч академических статей, помогая быстро находить релевантные исследования, систематизировать данные и выявлять скрытые закономерности. Это экономит драгоценное время и умственную энергию, позволяя исследователю сосредоточиться на главном – интерпретации результатов, генерации новых гипотез и создании знаний. В творческой сфере нейросети вроде Midjourney или Stable Diffusion служат не заменой художнику, а источником вдохновения и мощным средством визуализации. Они позволяют за секунды сгенерировать десятки вариантов иллюстраций, дизайн-концепций или стилистических решений, которые профессионал затем отбирает, дорабатывает и наполняет глубоким смыслом, используя ИИ как трамплин для собственного воображения. Таким образом, инструменты искусственного интеллекта берут на себя роль интеллектуального рычага, позволяя человеку поднимать и осваивать такие пласты информации и сложности, которые были бы ему недоступны в одиночку.

Подводя итог, можно сказать, что влияние нейросетей на человеческий интеллект не является заранее заданным или фатальным. Оно целиком и полностью формируется той культурой взаимодействия с технологией, которую мы выбираем на индивидуальном и общественном уровнях. Опасность представляет не сам искусственный интеллект, а наша склонность к пассивному потреблению того, что он выдает, отказ от интеллектуального усилия в пользу быстрого и готового результата. Чтобы нейросети стали катализатором, а не тормозом нашего развития, необходимо воспитание осознанного и критического отношения. Вместо того чтобы слепо доверять сгенерированным ответам,

важно использовать их как отправную точку для собственного исследования, всегда ставить под сомнение полученную информацию, проверять факты и активно участвовать в процессе, направляя и корректируя работу алгоритма. Такой симбиотический подход, где вычислительная мощь машины служит продолжением и усилением человеческой мысли, а не ее суррогатом, открывает путь к новому витку когнитивной эволюции. В этой модели сотрудничества мы сможем не только сохранить, но и приумножить свои уникальные интеллектуальные способности, научившись решать задачи, которые ранее считались недостижимыми.

Литература

1. V. Sparrow. A reflection on the impact of artificial-intelligence chatbots on human cognitive skills [Электронный ресурс] // PMC. 2024. С. 45–52. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC11234567/>
2. C. Westfall. The Dark Side. of AI: How It's Impacting Human Cognitive Skills [Электронный ресурс] // Forbes. 2025. С. 1–7. URL: <https://www.forbes.com/sites/chriswestfall/2024/12/18/the-dark-side-of-ai-tracking-the-decline-of-human-cognitive-skills/>
3. R. Lee. Generative AI: the risk of cognitive atrophy [Электронный ресурс] // Polytechnique Insights. 2025. С. 15–22. URL: <https://www.polytechnique-insights.com/en/columns/neuroscience/generative-ai-the-risk-of-cognitive-atrophy/>
4. K. Brown. ChatGPT's Impact On Our Brains According to an MIT Study [Электронный ресурс] // TIME. 2025. С. 8–14. URL: <https://time.com/7295195/ai-chatgpt-google-learning-school/>
5. T. Wilson. AI and Human Augmentation [Электронный ресурс] // Unaligned Newsletter. 2024. С. 25–31. URL: <https://www.unaligned.io/p/ai-human-augmentation>

Cognitive Atrophy or Digital Enhancement? The Dual Influence of Neural Networks on Human Intellectual Abilities

Bazhenov I.S.

student

Glazov State Engineering and Pedagogical

University named after V.G. Korolenko, Glazov, Russian Federation

e-mail: bazhen203@mail.ru

Koshcheev G.V.

senior lecturer

Glazov State Engineering and Pedagogical

University named after V.G. Korolenko, Glazov, Russian Federation

e-mail: k8gera@gmail.com

Keywords: cognitive atrophy, digital enhancement, neural networks, artificial intelligence, human intellectual abilities, cognitive development

Особенности применения трёхмерной графики в современном образовании

Бурнышева Е.С.

студент

Национальный исследовательский

Томский политехнический университет (ФГАОУ ВО НИ ТПУ)

г. Томск, Российская Федерация

e-mail: esb32@tpu.ru

Вехтер Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент ОИТ

Национальный исследовательский

Томский политехнический университет (ФГАОУ ВО НИ ТПУ)

г. Томск, Российская Федерация

e-mail: vechter@tpu.ru

Ключевые слова: эргономика образования, когнитивная эргономика, восприятие, трёхмерная графика, 3D-технологии, 3D-моделирование, VR-технология, мультисенсорный подход

Введение

Сегодня стремительно развиваются цифровые технологии, которые внедряются и в образовательную среду. Создаются новые программы и подходы к обучению и появляются новые дисциплины в школах и университетах. Актуальной проблемой современной образовательной среды является поиск эффективных технологий, обладающих дидактическим потенциалом для организации мультисенсорного обучения.

Эргономика образования

В связи с развитием цифровых технологий, совершенствуется и подход к созданию образовательного контента. В настоящее время получил распространение термин «дизайн образовательного контента» или «педагогический дизайн». Осознанный подход к созданию учебно-методических материалов и курсов необходим прежде всего для качественного и эффективного взаимодействия «человек – образовательная среда». Для обеспечения такого взаимодействия применяют эргономический подход, ориентированный на человека [1].

Особенности восприятия трёхмерной графики

Восприятие – это начальный момент психических процессов, поэтому его изучение принадлежит к числу важнейших задач психологии [2]. На основе некоторых исследований по теме восприятия можно сделать несколько ключевых выводов: на восприятие оказывают влияние такие

факторы, как возраст, внимание, память, мышление человека, эмоции, а также темперамент; 90% информации, поступающей в мозг – это визуальная информация; визуальные образы обрабатываются в 60 тысяч раз быстрее, чем информация в форме текста; восприятие не является просто совокупностью ощущений, это скорее результат их обработки в сознании, в том числе на основании предыдущего опыта [3]; присутствие визуального материала в текстовой информации обращает на себя больше внимания, чем обычный текст, цвет помогает лучше понять суть. Таким образом, основная проблема восприятия визуальной информации состоит в том, что то, что человек видит – это не одинаковый для всех людей перевод сетчатки в мозг [4].

Применение 3D-технологий в образовании

Применение технологии создания трёхмерной графики сегодня очень широко. В образовании трёхмерная графика активно применяется в машиностроении и дизайне, биологии и химии, географии, строительстве, и многих других областях. 3D-технологии в образовании применяются как в качестве учебных пособий (иллюстрации, видеоконтент, взаимодействие с трёхмерными моделями и их изучение), так и в качестве различных тренажёров для обучения (погружение в виртуальную реальность).

Одной из современных проблем в образовании является частое присутствие у учащихся клипового мышления, определяемым как усвоенная и сформированная привычка человека воспринимать информацию фрагментарно, короткими и яркими образами. Одна из его особенностей – трудности в восприятии учащимися текстовой информации, не подкреплённой визуальными образами. По этой причине возникает потребность в организации подхода к обучению, который позволит удерживать внимание учащихся и способствовать лучшему усвоению информации. Один из таких способов – применение технологий трёхмерного моделирования. Например, на занятиях по химии учащиеся могут создавать 3D-модели молекул (рисунок 1). Отличительной особенностью такого подхода будет то, что учащиеся смогут самостоятельно построить модели молекул из атомов, указать их названия и обозначить цветом. Кроме того, применение данного подхода на занятии превращает процесс в метапредметное обучение, то есть учащийся в процессе изучения химии также получает навыки трёхмерного моделирования [5].

При в работе с готовой интерактивной 3D-моделью учащиеся смогут менять положение составных частей модели, изучать их положение в системе, менять ракурсы, скрывать некоторые элементы, чтобы увидеть, что скрыто за ними.

VR-технологии могут быть применены для «погружения» в другую историческую эпоху, а также дополненная реальность может обеспечить

практический опыт работы с вещами, которые не являются физически. Так, сегодня распространено использование специальных тренажёров для обучения, которые позволяют осваивать профессиональные навыки как с погружением в виртуальную реальность, так и без.

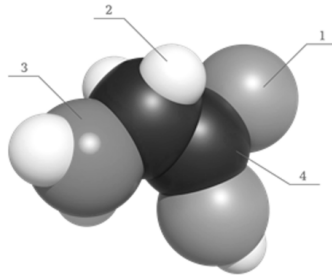


Рис. 1. 3D-модель молекулы глицина

Использование 3D-принтеров в процессе обучения позволяет учащимся быстро создавать прототипы проектируемых изделий и обеспечивает ряд других преимуществ.

Требования к образовательному контенту в трёхмерной графике

Так как к визуальному контенту в процессе обучения приковано очень много внимания, и он несёт в себе важную информацию, которую необходимо усвоить, то к его созданию следует подходить особенно ответственно. Возникает проблема и определённое требование к такого рода контенту – как минимум не ввести учащегося в заблуждение. Материал должен соответствовать реальности или утверждённым, признанным существующим обучающим материалам, а также не должен вызывать когнитивных диссонансов и противоречий.

Таким образом, следование вышеперечисленным принципам может способствовать созданию качественного 3D-контента для его использования в образовании. Но данная тема требует более подробного изучения в дальнейшем.

Преимущества и недостатки использования контента в трёхмерной графике в образовании

Исходя из вышеизложенного, можно сформировать основные преимущества и недостатки применения технологий трёхмерной графики в образовании.

Преимущества:

- Качественная проработанная трёхмерная графика отличается фотографической точностью и позволяет лучше понять устройство объекта или явления, которые по определённым причинам невозможно сфотографировать или недостаточно представить;
- Использование 3D-принтеров в процессе обучения позволяет учащимся быстро создавать прототипы проектируемых изделий и развивает множество личностных, профессиональных и социальных навыков;
- Доступность и инклюзивность. Технология 3D-печати позволяет быстро создать модели объектов для их тактильного изучения людьми с нарушениями зрения;
- Организация мультисенсорного метапредметного обучения с элементами геймификации;
- Создание специальных тренажёров. Дополненная реальность может обеспечить практический опыт работы с вещами, которые не являются физическими;
- Учреждения с ограниченными ресурсами могут применять технологии трёхмерной графики для расширения доступа к инструментам, материалам и пространствам.
- Применение 3D-технологий обеспечивает преподавателей высококачественными учебными материалами, экономя, таким образом, время на объяснение сложных понятий;
- Применение 3D-технологий вносит инновацию в «рутинный» процесс обучения и повышает мотивацию к обучению.

К недостаткам можно отнести дороговизну технологии: необходимость наличия мощных компьютеров и специального оборудования; большую нагрузку на глаза и позвоночник учащихся, из-за сидячего положения в течение длительного времени; боли в шее, плечах, пояснице и мышцах при неправильной организации рабочего места; стресс при потере информации.

Выявление проблем и формирование гипотезы исследования

По результатам обзора литературы и исследования темы были сформулированы проблемы и возможные пути для дальнейшего изучения на перспективу:

- Возможности применения 3D-технологий в образовании для людей с ограниченными возможностями здоровья и специфика применения технологии 3D-печати для людей с нарушениями зрения;
- Как определить, в каких случаях необходимо применение 3D-технологий в создании образовательного контента, а когда возможно ограничиться использованием компьютерной 2D-графики, ручной графики, схематичных изображений и фотографий;

- Специфика применения VR-тренажёров: какими они должны быть и как в дальнейшем применять полученные навыки в реальной жизни.
- Каким требованиям должен отвечать образовательный контент, созданный с применением 3D-технологий.

Заключение

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что 3D-технологии расширяют образовательные возможности. Было выявлено значительное количество преимуществ применения возможностей трёхмерной графики в образовании для улучшения качества образования и создания мультисенсорного обучения. Однако, были выявлены и определённые недостатки, связанные с внедрением технологии в образовательный процесс, которые на данный момент остаются нерешёнными.

Поэтому можно также сделать вывод, что существует ещё множество направлений и определённых аспектов, которые необходимо изучать и использовать полученные результаты для усовершенствования современной системы образования.

Литература

1. Окулова Л.П. Эргономика образования как теория проектирования системы «человек – образовательная знаковая среда» // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3–3. – С. 616–619; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29768> (дата обращения: 12.10.2024).
2. Что такое зрительное восприятие? [Электронный ресурс]: CogniFit – Режим доступа: <https://www.cognifit.com/ru/science/visual-perception> (дата обращения: 12.10.2024)
3. Вехтер, Е.В. Особенности визуального восприятия информационно-коммуникационных объектов / Е.В. Вехтер, А.А. Ефременко, В.Ю. Радченко, А.В. Шкляр //Эргодизайн. – 2020 – № 4 (10). – С. 186–193. – DOI: 10.30987/2658–4026–20204–186–193.
4. Джежора С.В. Основы зрительного восприятия пространства / С.В. Джежора // Наука – образованию, производству, экономике: материалы 15-й Международной научно-технической конференции. – Минск: БНТУ, 2017. – Т. 2. – С. 168–169.
5. Колчин И.С., Мирошниченко А.С., Кадеева О.Е., Сырицына В.Н. 3D-моделирование как инструмент геймификации процесса изучения дисциплин естественнонаучного цикла // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6–1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32256> (дата обращения: 28.11.2024).

Features of the Use of Three-Dimensional Graphics in Modern Education

Burnysheva E.S.

student

Tomsk Polytechnic University

Tomsk, Russia

e-mail: esb32@tpu.ru

Vekhter E.V.

PhD in Education, Docent

Tomsk Polytechnic University

Tomsk, Russia

e-mail: vekhter@tpu.ru

Keywords: ergonomics of education, cognitive ergonomics, perception, three-dimensional graphics, 3D technologies, 3D modeling, VR technology, multisensory approach

Цифровые технологии в дополнительном образовании

Вакулов В.Р.
методист

*Государственное бюджетное учреждение дополнительного
образования Луганской Народной Республики
«Республиканский центр развития одаренности
«Интеллектуальный резерв республики»*

г. Луганск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/009-0004-8640-6710>

e-mail: vadim.vakulov@yandex.ru

Аннотация. в статье рассматриваются современные цифровые технологии и их роль в развитии системы дополнительного образования. Анализируются основные направления внедрения цифровых решений, их влияние на качество обучения, мотивацию учащихся и эффективность педагогического процесса. Представлены перспективы развития цифровых инструментов в сфере дополнительного образования и рекомендации по их интеграции.

Ключевые слова: цифровые технологии, дополнительное образование, электронные платформы, дистанционное обучение, интерактивные средства, персонализация обучения

Введение

В условиях динамичного развития информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ), система образования сталкивается с необходимостью адаптации к современным требованиям. Особенно актуальной является интеграция цифровых технологий в дополнительное образование, которое играет важную роль в развитии личности, формировании профессиональных и личностных компетенций. Цифровые инструменты позволяют расширить возможности обучения, сделать его более доступным, интерактивным и персонализированным.

Изложение основного материала

Цифровизация образования – необратимый процесс, обусловленный глобальными процессами, специфическими и экономическими изменениями, требующий переосмысления традиционных моделей обучения.

Цифровые технологии расширяют доступность образования, преодолевают географические, социальные и физические барьеры, что особенно актуально в условиях удаленного и инклюзивного обучения.

Эффективное внедрение цифровых технологий требует системного регулирования: нормативно-правового регулирования, методической

поддержки педагогов, технического участия и участия всех стейкхолдеров – от государства до родителей.

Будущее образование – в синергии цифрового педагогического и гуманистического подходов, где технологии не являются заменой, а радикальном взаимосвязи, сохраняя значимость человеческого фактора в образовании.

Цифровые технологии – инструмент, а не цель. Их значение определяется не технологичностью, педагогической компетентностью, соответствием образовательным учреждениям и потребностям обучающихся [1].

Современные платформы позволяют организовывать обучение в онлайн-режиме, предоставлять доступ к учебным материалам, форумам, тестам и мониторингу прогресса. Среди популярных решений – Moodle, Google Classroom, платформы обучения.

Использование виртуальных лабораторий, симуляторов, обучающих игр и мультимедийных презентаций способствует повышению интереса и эффективности учебного процесса. Это особенно важно для развивающих программ и курсов по техническим, естественнонаучным и гуманитарным направлениям.

Интеграция видеоконференций, вебинаров и записанных лекций позволила расширить доступ к дополнительным образовательным программам. Такие форматы особенно актуальны в условиях ограничений, связанных с пандемией COVID-19.

Искусственный интеллект и системы анализа данных позволяют адаптировать программы под уникальные потребности каждого учащегося, повышая мотивацию и результативность обучения.

Мобильные платформы обеспечивают гибкий доступ к материалам в любое время и в любом месте, а социальные сети создают образовательное сообщество, способствуют обмену опытом.

Внедрение цифровых решений способствует повышению уровня вовлеченности учащихся, развитию навыков самостоятельного обучения, критического мышления и цифровой грамотности. Использование интерактивных методов делает обучение более увлекательным, что способствует улучшению усвоения материала. Анализ данных позволяет отслеживать прогресс учащихся и оперативно корректировать учебные программы [2].

Однако внедрение цифровых технологий сталкивается с рядом вызовов, таких как недостаточная техническая оснащенность некоторых учреждений, нехватка квалифицированных педагогов для работы с современными инструментами и необходимости постоянного обновления контента.

Тенденции развития цифровых технологий в дополнительном образовании связаны с ростом использования искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности, больших данных и облачных

сервисов. В будущем ожидается создание более персонализированных и адаптивных образовательных сред, интеграция игровых элементов и развитие платформ для профессиональной переподготовки [3].

Также важное направление – развитие инфраструктуры и повышение цифровой грамотности как педагогов, так и учащихся.

Цифровые технологии являются мощным инструментом модернизации системы дополнительного образования, расширяя возможности для индивидуализированного, интерактивного и доступного обучения. Их интеграция требует системного подхода, инвестиций в инфраструктуру и повышение квалификации педагогических кадров. В условиях быстрого технологического прогресса цифровизация остается ключевым фактором повышения качества и эффективности образовательных услуг.

Вывод

Цифровые технологии трансформируют дополнительное образование, делая его более разнообразным, доступным и эффективным. Внедрение современных инструментов требует стратегического планирования и постоянного профессионального развития педагогов, что способствует подготовке компетентных и адаптивных специалистов будущего.

Литература

1. Козловская Ю.В. Использование цифровых технологий в системе дополнительного образования. Известия Тульского государственного университета. Серия «Науки об образовании», выпуск 11, 2018.
2. Крупа Т.В., Лебедев А.А., Обухов А.С. Организация дополнительного образования школьников в цифровой среде: обзор исследований // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 3.
3. Минжулина А. В., Обухов А.С. Цифровые инструменты для организации и сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в старшей школе // Исследователь/Researcher. 2022. № 3–4.

Digital Technologies in Additional Education

Vakulov V.R.

Methodologist

State Budgetary Institution of Additional

Education of the Luhansk People's Republic

“Republican Center for the Development of Giftedness

“Intellectual Reserve of the Republic”

Lugansk city, Russia

ORCID: <https://orcid.org/009-0004-8640-6710>

e-mail: vadim.vakulov@yandex.ru

Abstract. the article discusses modern digital technologies and their role in the development of the system of additional education. The main directions of the introduction of digital solutions, their impact on the quality of education, student motivation and the effectiveness of the pedagogical process are analyzed. The prospects for the development of digital tools in the field of additional education and recommendations for their integration are presented.

Keywords: digital technologies, additional education, electronic platforms, distance learning, interactive tools, personalization of learning

Literature

1. Kozlovskaya Yu.V. The use of digital technologies in the system of additional education. Proceedings of Tula State University. Series “Sciences of Education”, issue 11, 2018.
2. Krupa T.V., Lebedev A.A., Obukhov A.S. Organization of additional education of schoolchildren in the digital environment: a review of research// Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology. 2021. № 3.
3. Minzhulina A.V., Obukhov A.S. Digital tools for organizing and supporting research and project activities of students in high school// Researcher. 2022. No. 3–4.

Потенциал использования данных цифрового мониторинга здоровья для персонализации учебной нагрузки в школе

Ведерникова А.С.

студент

*Глазовский государственный инженерно-педагогический
университет имени В.Г. Короленко (ФГБОУ ВО ГИПУ)*

г. Глазов, Российская Федерация

e-mail: mintenshi1707@gmail.com

Ключевые слова: цифровой мониторинг здоровья, самодиагностика, персонализация учебной нагрузки, здоровьесбережение, адаптация учебного процесса

В контексте активного внедрения цифровых инструментов в образовательную среду особый интерес представляет их потенциал для решения задач, связанных с сохранением здоровья учащихся. Современная школа сталкивается с парадоксальной ситуацией: с одной стороны, она призвана обеспечить высокий уровень академических результатов, а с другой – вынуждена констатировать устойчивую тенденцию к ухудшению физического и психического здоровья детей за период обучения. По данным исследований, более 90% детей имеют отклонения в здоровье, за годы обучения в несколько раз возрастает частота нарушений зрения, осанки и психических расстройств [1]. Это свидетельствует о том, что существующая организация учебного процесса, в частности – унифицированный подход к распределению учебной нагрузки, не всегда соответствует индивидуальным возможностям организма ребенка.

Перспективным направлением смягчения данного противоречия видится использование данных, получаемых с помощью технологий цифрового мониторинга здоровья. В отличие от традиционных разовых медицинских осмотров, такие технологии позволяют получать непрерывную информацию о ключевых показателях организма в естественных условиях жизнедеятельности. Особую ценность в этом контексте приобретает практика самодиагностики, когда сами школьники под руководством педагогов и медицинских работников учатся отслеживать параметры своей активности, сна и психофизиологического состояния с помощью доступных гаджетов и мобильных приложений. Цифровая самодиагностика позволяет сделать процесс самонаблюдения осязаемым и визуализированным, тем самым переводя абстрактное «здоровье» в плоскость конкретных, отслеживаемых параметров. Это не только предоставляет массив данных для анализа, но и способствует формированию у учащихся ответственного отношения к собственному здоровью, что отмечается как важная образовательная цель [2].

Получаемые данные открывают возможность для перехода от универсального учебного плана к вариативным образовательным траекториям. Речь идет не об упрощении программы, а о гибком распределении интенсивности учебной деятельности в течение дня, недели или четверти для конкретного ученика. Например, в периоды, характеризующиеся снижением физиологической активности или повышением уровня стресса по объективным данным мониторинга, система могла бы рекомендовать снижение объемов контрольных работ или смещение акцента на менее нагрузочные виды учебной деятельности. Такой подход согласуется с представлением о здоровье как о ресурсе повседневной жизни, эффективное управление которым напрямую влияет на качество жизни и академическую успеваемость [3].

Предлагаемая методология основана на синтезе принципов здоровьесберегающей педагогики и технологий работы с данными. На первом этапе организуется процесс сбора информации с участием самих учащихся, что повышает их вовлеченность и мотивацию. Далее, с применением методов предварительного анализа данных выявляются корреляции между учебной нагрузкой и объективными показателями состояния организма. На основе выявленных закономерностей формируются персонализированные рекомендации для педагогов по адаптации учебного процесса. Важно, что эти рекомендации носят динамический и профилактический характер, позволяя не допустить переутомления, а не констатировать его последствия.

Внедрение подобной системы создает предпосылки для формирования принципиально иной образовательной среды. Она становится более отзывчивой к индивидуальным особенностям учащихся, что способствует не только сохранению их здоровья, но и росту эффективности обучения. Как показывают отдельные исследования, существует взаимосвязь между физическим состоянием, психоэмоциональным комфортом и академическими результатами [4]. Таким образом, использование данных цифрового мониторинга, инициируемого самими школьниками, представляет собой практический инструмент для реализации идей персонализации образования в тесной связке с задачами здоровьесбережения.

Литература

1. Яковлева Т.В., Иванова А.А., Терлецкая Р.Н. Проблемы формирования здорового образа жизни у детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс] // Казанский медицинский журнал. 2012. Том 93. № 5. С. 792–795. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-formirovaniya-zdorovogo-obraza-zhizni-u-detey-i-uchascheysya-molodyozhi> (дата обращения: 20.10.2025).
2. Биловус В.К., Вдовенко М.В. Здоровьесберегающее поведение детей и подростков в учебных заведениях [Электронный ресурс] //

- Экономика и социум. 2019. № 12 (67). С. 279–283. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayuschee-povedenie-detey-i-podrostkov-v-uchebnyh-zavedeniyah> (дата обращения: 20.10.2025).
3. Малозёмов О.Ю., Хайрулин А.Р., Боврских М.П. Взаимосвязь здоровьесбережения и качества жизни: психолого-педагогический аспект [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-zdoroviesberezeniya-i-kachestva-zhizni-psihologo-pedagogicheskiy-aspekt> (дата обращения: 20.10.2025).
4. Лядова А.В., Лядова М.В. Здоровый образ жизни как ценность: взгляд молодежи [Электронный ресурс] // Геополитика и патриотическое воспитание. 2016. № 22. С. 13–17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovyy-obraz-zhizni-kak-tsennost-vzglyad-molodezhi> (дата обращения: 20.10.2025).

The Potential of Using Digital Health Monitoring Data to Personalize School Learning

Vedernikova A.S.

student

*Glazov State University of Engineering
and Pedagogics named after V.G. Korolenko*

Glazov, Russia

e-mail: mintenshi1707@gmail.com

Keywords: digital health monitoring, self-diagnosis, personalization of educational workload, health preservation, adaptation of the educational process

Интерактивное видео в школе: опыт применения сервиса «Удоба»

Девочко В.В.

магистр педагогики

ГУО «Средняя школа № 129 г.Минска»

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: vikakonf2025@mail.ru

Ключевые слова: интерактивное видео, цифровые образовательные технологии, сервис «Удоба», вовлечённость учащихся, формирующее оценивание, смешанное обучение, активные методы обучения, цифровая дидактика, педагогическая эффективность, персонализация обучения

В условиях стремительной цифровизации образования всё большее значение приобретают инструменты, способные не просто передавать информацию, но и вовлекать учащихся в активное взаимодействие с ней. Одним из таких решений становится интерактивное видео – формат, в котором ученик перестаёт быть пассивным наблюдателем и превращается в участника учебного процесса. Особенно перспективным в этом контексте выглядит российский сервис «Удоба», разработанный специально для педагогов и позволяющий легко превращать обычные видеоролики в насыщенные заданиями и вопросами интерактивные уроки.

Актуальность подобных подходов обусловлена как ростом спроса на гибкие и персонализированные формы обучения, так и необходимостью поддерживать внимание учащихся в эпоху информационной перегрузки. Традиционные методы зачастую не справляются с задачей глубокого усвоения материала, особенно в условиях дистанционного или смешанного обучения. В то же время видео – один из самых понятных и привлекательных для современных школьников форматов, а его интерактивная модификация позволяет совместить наглядность с активным мышлением и самоконтролем.

Научная новизна данного подхода заключается в интеграции принципов интерактивного обучения, когнитивной теории мультимедиа и практико-ориентированной дидактики в рамках отечественной цифровой образовательной платформы. В отличие от зарубежных аналогов (например, Edpuzzle или PlayPosit), сервис «Удоба» адаптирован к российской образовательной среде: поддерживает локальные видеохостинги, соответствует требованиям ФГОС, учитывает особенности учебных программ и языковую специфику. Более того, впервые в отечественной практике предложена модель создания адаптивных видеоуроков без программирования, что расширяет доступ к цифровым инструментам для педагогов с разным уровнем ИКТ-компетентности.

Постановка задачи исследования заключалась в выявлении дидактического потенциала интерактивного видео, реализованного через платформу «Удоба», и оценке его влияния на уровень вовлечённости, понимания материала и мотивации учащихся. В рамках работы ставились следующие конкретные задачи: проанализировать возможности сервиса с точки зрения реализации современных педагогических стратегий; разработать и апробировать интерактивные видеоуроки по разным предметам; провести сравнительный анализ результатов обучения в контрольной и экспериментальной группах; выявить преимущества и ограничения использования платформы в реальных образовательных условиях.

Методология исследования опиралась на комплексный подход, сочетающий теоретический анализ (изучение научной литературы по интерактивным технологиям, когнитивной нагрузке и цифровой дидактике) и эмпирические методы [1]. В ходе эксперимента в трёх общеобразовательных школах (в общей сложности 12 классах, 320 учащихся) были проведены параллельные уроки: в контрольных группах использовалось традиционное видео без интерактива, в экспериментальных – интерактивные видеоуроки, созданные в «Удобе». Оценка эффективности велась по трём критериям: результаты тестирования по теме урока, время, затраченное на выполнение заданий, и данные анкетирования об уровне вовлечённости и удовлетворённости. Также применялись методы наблюдения и анализ цифровых следов – автоматически собираемой платформой аналитики.

Результаты исследования продемонстрировали значимые преимущества использования интерактивного видео. В экспериментальных группах средний балл за тематическое тестирование оказался на 18–22% выше, чем в контрольных. Учащиеся чаще возвращались к сложным фрагментам видео (в среднем на 37% чаще пересматривали отрывки с ошибками), что свидетельствует о развитии рефлексивных навыков. По данным анкет, 86% школьников отметили, что «такой урок интереснее обычного просмотра», а 79%, что «легче запоминают материал». Учителя подчеркнули удобство создания заданий и ценность получаемой аналитики для коррекции дальнейшего обучения. При этом выявлены и ограничения: необходимость стабильного интернета, сложности при работе с большими классами без предварительной подготовки учащихся к формату, а также потребность в методической поддержке при первом знакомстве с платформой.

Сервис «Удоба» даёт учителю возможность встраивать в видео в нужные моменты вопросы различных типов от выбора одного или нескольких ответов до открытых текстовых полей и заданий на сопоставление. Это превращает просмотр в диалог: ученик не просто смотрит, он отвечает, размышляет, получает мгновенную обратную связь и, при

необходимости, повторяет сложный фрагмент. После прохождения урока педагог получает подробную аналитику кто участвовал, сколько времени потратил, какие вопросы вызвали затруднения, что делает процесс обучения прозрачным и управляемым [2].

В педагогической практике это реализуется через целый ряд методов и приёмов. Например, метод «остановки для размышления» позволяет прерывать видеоряд в ключевой момент, чтобы ученик проанализировал увиденное или высказал предположение. Формирующее оценивание происходит естественным образом через встроенные задания, которые не оцениваются как контрольная, но дают учителю чёткую картину понимания. Геймификация через таймеры, баллы и уровни добавляет элемент игры, повышая мотивацию. Особенно эффективно использование сервиса «Удоба» в модели «перевернутого класса»: учащиеся изучают теорию дома через интерактивное видео, а на уроке сосредотачиваются на практике, обсуждении и проектной работе.

Такой подход позволяет решать широкий спектр дидактических задач. Прежде всего, он повышает вовлечённость и снижает когнитивную пассивность.

Во-вторых, обеспечивает постоянный контроль понимания без стресса, связанного с традиционными опросами.

В-третьих, развивает критическое мышление, ведь многие задания требуют не просто вспомнить факт, а объяснить, сравнить, оценить.

Наконец, интерактивное видео формирует навыки самостоятельной работы с информацией, что особенно важно в условиях, когда ученик всё чаще становится агентом собственного обучения.

Универсальность формата делает его применимым практически на любом предмете. На уроках литературы можно анализировать экранизации с промежуточными вопросами о мотивах героев; в истории сопровождать документальные кадры заданиями на интерпретацию событий; в биологии визуализировать сложные процессы, вставляя проверочные вопросы на каждом этапе. На языковых занятиях интерактивное видео идеально подходит для аудирования и лексической практики, а в математике для пошагового разбора задач с возможностью остановиться и попробовать решить самостоятельно. Даже в таких предметах, как ОБЖ или искусство, платформа помогает сделать обучение более наглядным и интерактивным.

Конкретные примеры подтверждают эффективность подхода. Учитель литературы может встроить в отрывок из фильма по «Преступлению и наказанию» вопрос о внутреннем конфликте Раскольникова, а затем предложить написать короткое рассуждение. На уроках биологии показать анимацию деления клетки и в ключевые моменты спрашивать: «Как называется эта фаза?», с возможностью повторить при

ошибке. На уроках английского языка использовать диалог в кафе для тренировки аудирования, вставляя задания на заполнение пропусков или выбор правильной реакции. А при подготовке к экзаменам учитель легко создаёт интерактивные разборы типовых заданий, где каждый шаг сопровождается проверкой понимания.

Таким образом, сервис «Удоба» выступает не просто техническим инструментом, а педагогическим ресурсом, способствующим переходу от трансляции знаний к их осмыслению и применению. Он делает обучение более гибким, персонализированным и ориентированным на ученика. Вывод очевиден: интерактивное видео – это не дань моде, а осмысленный шаг в сторону современного, эффективного и человеческого образования, где каждый учащийся имеет возможность учиться активно, осознанно и с интересом.

Литература

1. Вайндорф-Сысоева М.Е. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 194 с.
2. Девочко, В.В. Использование флеш-карточек в сервисе Удоба для эффективного запоминания информации / В.В. Девочко // Цифровая трансформация. Связь будущего: Материалы XXVIII Международного Форума МАС' 2024, Москва, 26 апреля 2024 года. – Москва: Государственный университет просвещения, 2024. – С. 200–205. – EDN OVOYUM.

Interactive Video in School: Experience of Using the Udoba Service

Devochko V.V.

Master of Pedagogy

Secondary School No. 129 in Minsk, Republic of Belarus

e-mail: vikakonf2025@mail.ru

Keywords: interactive video, digital educational technologies, Udoba service, student engagement, formative assessment, blended learning, active learning methods, digital didactics, pedagogical effectiveness, and personalized learning

Нейроинтерфейсы как инструмент педагогического сопровождения кибербезопасности

Дядькин Г.А.

аспирант

*Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: geo.home3@gmail.com*

Проблема методологического и инструментального обеспечения педагогического сопровождения кибербезопасности не теряет своей актуальности, т.к. современная эпоха характеризуется не только стремительным ростом, но и внутренней трансформацией цифровизации. Сегодня применение цифровых технологий в жизни человека меняется не только количественно, но и качественно (за счет стремительного развития и внедрения нейросетевых технологий), что затрагивает и значительно изменяет все стороны человеческой деятельности от экономики и государственного управления до образования и личной коммуникации. При этом именно сфера образования, как показывает статистика, оказывается одной из наиболее уязвимых по отношению к кибератакам. При этом количество нарушений кибербезопасности как в образовании, так и во многих других сферах социальной жизни согласно последним аналитическим данным демонстрирует устойчивую тенденцию к росту [5]. Эта тенденция свидетельствует о том, что образовательная среда, стремительно переходящая в цифровой формат, становится не только пространством передачи знаний, но и зоной повышенного риска, требующей новых педагогических подходов к обеспечению личной и институциональной безопасности.

Особую сложность ситуации придаёт тот факт, что сама природа киберугроз сегодня чрезвычайно изменчива и многомерна. Киберпространство, по сути, перестаёт быть стабильной сферой, в которой угрозы можно классифицировать и систематизировать в конкретных фиксированных категориях. Напротив, каждый день появляются новые формы кибератак, использующие искусственный интеллект, машинное обучение, технологии генерации контента и усиленную за счет данных технических методов социальную инженерию. В такой ситуации классическая модель обучения кибербезопасности, предполагающая передачу информации о типовых угрозах и способах защиты от них, оказывается недостаточной. Она формирует статическое знание, неспособное обеспечить устойчивость личности к постоянно изменяющемуся спектру цифровых рисков.

В условиях этой динамики становится очевидным, что обучение кибербезопасности должно выходить за пределы сугубо технических

и регламентных аспектов и опираться на развитие внутренних ресурсов личности. Без формирования таких ресурсов человек оказывается неспособным эффективно противостоять угрозам, поскольку их природа требует не только знания алгоритмов защиты, но и умения сохранять внимание, контролировать эмоции, анализировать ситуацию, адаптироваться к новым вызовам. Таким образом, речь идёт о переходе от традиционной модели обучения, направленной на передачу знаний, к модели педагогического сопровождения, ориентированной на развитие метакомпетенций и гибких навыков, которые обеспечивают личностную устойчивость к неопределённости современного цифрового мира.

К числу таких ресурсов относятся когнитивные и поведенческие свойства человека, обеспечивающие его комплексную устойчивость в цифровой среде. Когнитивный компонент включает развитие критического мышления, способности к аналитическому восприятию информации, умению отличать достоверные источники от недостоверных, прогнозировать последствия собственных действий в сети [2, 3]. Поведенческий аспект предполагает развитие навыков безопасного общения, осознанного поведения в сети [3]. Помимо когнитивного и поведенческого компонентов, технического компонента (уровня конкретных знаний о кибербезопасности) важным аспектом защищенности в цифровой среде является ценностный компонент, который заключается как в субъективной значимости защищенности в сети, так и в регулятивных навыках человека, позволяющих ему сохранять внутреннее равновесие при столкновении с информационным давлением, агрессивными коммуникациями или ситуациями угрозы [3]. Регулятивные навыки можно также выделить как отдельный эмоциональный (эмоционально-волевой) компонент.

В этом контексте особое значение приобретает использование инновационных инструментов в ходе педагогического сопровождения кибербезопасности, способных обеспечить не только наблюдение за процессом обучения, но и объективную оценку внутренних состояний обучающегося – его когнитивной активности, уровня стресса, концентрации внимания. Именно здесь открываются перспективы применения нейроинтерфейсов как инструмента интеграции педагогики, психологии, психофизиологии и цифровых технологий в единую систему развития качеств личности.

Современные нейрогарнитуры, позволяют осуществлять регистрацию основных показателей электрической активности мозга с помощью сухих безгелевых электродов и при этом позволяют сразу получить интерпретированные специализированным программным обеспечением результаты о степени расслабленности, концентрации и иных показателей состояния человека, что дает возможность применять данные устройства не только специалистам медицинских

профессий, но педагогам, психологам, специалистам иных социальных и гуманитарных направлений [4]. Таким образом, в контексте педагогического сопровождения кибербезопасности актор сопровождения получает помимо классических данных о ходе обучения или тренинга (данные оценивания, обратной связи, наблюдения и др.), но также и программно-аппаратную, т.е. более объективную информацию о внутреннем состоянии учащегося, что принципиально расширяет возможности данного педагогического сопровождения.

Интеграция нейроинтерфейсов в педагогический процесс позволяет сочетать технологии биологической обратной связи и социально-психологического тренинга. Подобное сочетание даёт двойной эффект: с одной стороны, обучающийся осваивает навыки саморегуляции и управления на уровне собственной рефлексии; с другой – он может получить данные не только интроспективного характера, но и объективные результаты на базе отклика его организма. Таким образом, нейроинтерфейс становится не просто инструментом наблюдения, а активным средством формирования критически важных в вопросе кибербезопасности качеств – внимательности, самоконтроля, стрессоустойчивости, способности к концентрации и осознанному реагированию на внешние раздражители.

Особое значение эти технологии приобретают при применении риск-ресурсного подхода в педагогике к проблеме педагогического сопровождения кибербезопасности [2]. Если традиционные методы обучения акцентируют внимание на устранении угроз, то нейроинтерфейсные методики позволяют работать именно с ресурсным потенциалом студента. Это создаёт предпосылки для формирования субъекта цифровой деятельности нового типа – не просто информированного пользователя, а личности, способной к саморегуляции, самоконтролю и ответственному поведению в условиях неопределённости цифровой среды.

Вместе с тем, применение нейроинтерфейсов требует соблюдения определённых этических принципов. Работа с биометрическими данными должна строиться на основе добровольности, конфиденциальности и педагогической целесообразности, а результаты интерпретироваться не как инструмент контроля, а как средство личностного развития. Только в этом случае нейроинтерфейсы смогут органично войти в образовательную практику, не подменяя собой гуманистический смысл педагогического сопровождения, а усиливая его эффективность за счёт сочетания субъективной и объективной оценки реализующегося процесса.

В заключение отметим, что нейроинтерфейсы представляют собой перспективный инструмент педагогического сопровождения кибербезопасности. Они позволяют объединить в едином образовательном процессе психологический и технологический уровни оценки

формирования устойчивости к киберугрозам. Использование нейрогаджетов как тренажеров и диагностических инструментов способствует развитию критического мышления, повышению стрессоустойчивости, концентрации внимания и эмоциональной саморегуляции – тех качеств, которые определяют способность личности эффективно адаптироваться к изменчивым условиям цифровой среды в современном мире. Таким образом, нейроинтерфейсы можно рассматривать как инновационный педагогический инструмент, способный не только повысить эффективность сопровождения кибербезопасности студентов, но и задать новое направление для междисциплинарного взаимодействия в области обеспечения кибербезопасности как личной, так и институциональной.

Литература

1. Баева И.А., Шахова Л.И. Риск-ресурсный подход к сопровождению психологической безопасности младших школьников // Безопасность образовательной среды: создание и внедрение психолого-педагогических технологий сопровождения. – 2014. – С. 10–13.
2. Мыхнюк М.И., Бекирова М.А. Роль критического мышления в формировании кибербезопасности обучающихся // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И.Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2024. – № 2 (76). – С. 81–88.
3. Федорова С.Н., Кулебяев М.А. Модель и педагогические условия формирования культуры информационной безопасности у студентов технического вуза [Электронный ресурс] // Вестник Марийского государственного университета. – 2024. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-i-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-kultury-informatsionnoy-bezopasnosti-u-studentov-tehnicheskogo-vuza> (дата обращения: 10.10.2025).
4. BrainBit NeuroFit [Электронный ресурс] // NeuroTech. – Режим доступа: <https://neurotech.ru/products/brainbit/professional-complex-brainbit-neurofit/?ysclid=mgkt8wlr5k525279546> (дата обращения: 10.10.2025).
5. Global cyber attacks surge 21% in Q2 2025 – Europe experiences the highest increase of all regions [Электронный ресурс] // Check Point Research. – 2025. – Режим доступа: https://blog.checkpoint.com/research/global-cyber-attacks-surge-21-in-q2-2025-europe-experiences-the-highest-increase-of-all-regions/?utm_source=securitylabru (дата обращения: 27.07.2025).

Neurointerfaces as a Tool for Pedagogical Support of Cybersecurity

Dyadkin G.A.

Postgraduate Student

RUDN University, Moscow, Russia

e-mail: geo.home3@gmail.com

Цифровизация юридического образования

Желязкова А.А.

магистрант

*ФГБОУ ВО «Азовский государственный
педагогический университет*

имени П.Д. Осипенко», г. Бердянск

e-mail: zelazkovaanastasia20@mail.ru

Новизна работы заключается в оценке эффективности нетрадиционных форм обучения, выявление потенциальных преимуществ и недостатков в подготовке юридических кадров.

Рассматриваемая проблема цифровизации юридического образования заключается в противоречии между растущей доступностью и гибкостью нетрадиционных форм обучения: дистанционные образовательные технологии, электронное обучение и необходимостью формирования у будущих юристов глубоких практических навыков, которые традиционно требуют непосредственного взаимодействия студента и преподавателя, участия в реальных или смоделированных профессиональных ситуациях.

Используемый подход к решению: В работе применяется сравнительно-аналитический подход, основанный на сопоставлении преимуществ и недостатков использования дистанционного обучения в контексте юридического образования.

Современный мир стремительно цифровизируется, и сфера образования не является исключением. Юридическое образование, как одна из наиболее консервативных и требующих глубокой практической подготовки областей, также подвергается влиянию цифровых технологий. С одной стороны, мы наблюдаем экспоненциальный рост доступности и гибкости нетрадиционных форм обучения: дистанционные образовательные технологии, электронное обучение, онлайн-курсы открывают двери к юридическим знаниям для широкой аудитории, независимо от географического положения и временных ограничений. С другой стороны, возникает серьезная проблема: как обеспечить формирование у будущих юристов необходимых глубоких практических навыков, которые традиционно формируются в процессе непосредственного взаимодействия с преподавателем.

Использование в образовательном процессе дистанционной формы обучения соответствует положению Конституции РФ так, ст. 43 закрепляет право на образование, гарантирует общедоступность и бесплатность некоторых видов образования, определяет за Российской Федерацией право на установление федеральных государственных

образовательных стандартов и поддержку различных форм образования и самообразования [1]. ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ в статьях 13, 16 предоставляет образовательным учреждениям право использовать электронное обучение и дистанционные образовательные технологии в процессе реализации образовательных программ. При этом, закон подчеркивает, что применение ДОТ и ЭО не должно снижать качество образования и не освобождает образовательную организацию от ответственности за его обеспечение.

Перед тем как перейти к рассмотрению проблем, связанных с цифровизацией юридического образования в России, необходимо отметить положительные стороны развития цифровых технологий и их внедрения в образовательный процесс.

Некоторые авторы отмечают, что использование дистанционной формы обучения является доступной, удобной и гибкой формой преподавания, что предоставляет большие возможности обучаемому, например:

- самому устанавливать нормы учебного времени, т.е. обучаться сколько угодно времени и где угодно, а также темпы изучаемого материала;
- выбирать удобное и комфортное для себя время обучения;
- самому обучаемому составлять свой индивидуальный график обучения;
- возможность связаться с преподавателем в любое удобное время и оперативно получить ответ на интересующий вопрос [2, с. 38–40].
- Другие авторы приводят следующие аргументы в пользу положительного использования дистанционного обучения в образовательном процессе. К ним они относят следующее:
- возможность получения образования по месту жительства;
- экономия времени и материальных затрат, требуемых для получения образования;
- доступность для всех категорий граждан (особенно маломобильных, которые в силу своих физических ограничений не могут в полной мере участвовать в образовательном процессе) [3, с. 90–92].

Все это так и с этим сложно не согласиться, однако следует указать и на те недостатки, которые возникают (могут возникнуть) при реализации дистанционной технологии обучения.

Первая проблема, это неспособность и невозможность подготовки кадров во всех областях научного знания, например, юриспруденции. Невозможно качественно подготовить:

- специалиста-криминалиста без работы на полигоне при отработке навыков осмотра места происшествия, обнаружения, изъятия и фиксации следов преступления;

- следователя (дознателя) – без отработки в процессе деловой игры навыков ведения допроса лица и т. д.

Конечно, все это можно неоднократно прочесть в учебнике и получить теоретические знания относительно того, как следует осматривать место происшествия, на что следует обращать внимание при выявлении, изъятии и фиксации следов преступления, ознакомиться с алгоритмом ведения допроса различных категорий участников уголовного судопроизводства и заучить все это. Но следует один раз отработать полученные теоретические знания на практике на специально оборудованных полигонах и запомнить это на всю жизнь. Воспитать квалифицированного специалиста в области юриспруденции с помощью виртуального обучения нельзя, поскольку важную роль в процессе подготовки такого специалиста занимает индивидуальная работа преподавателя с каждым обучающимся [4, с. 377].

Вторая проблема, которая может возникнуть при реализации образовательного процесса с применением удаленных методов – это ослабление концентрации на учебе у многих учащихся. Это обусловлено несколькими причинами, в частности, тем, что учащийся находится вне стен учебного заведения, например, в общественных местах или у себя дома. Качество полученных знаний будет отличаться у студентов, которые обучаются в стенах университета, и тех, кто обучается с использованием дистанционных образовательных технологий. В университете студенты имеют больше возможностей общаться с преподавателями и сокурсниками, что способствует обмену мнениями и идеями. Групповые проекты, семинары и обсуждения в группе помогают развивать критическое мышление и навыки командной работы, особенно необходимые для юридической профессии, так как профессия юриста напрямую связана с социальным взаимодействием. Дистанционное обучение, хотя и предоставляет возможность общения через форумы и чаты, часто не может обеспечить такой же уровень взаимодействия.

В связи с этим главной задачей системы образования на ближайшее время является решение поставленных проблем. Необходимо разработать актуальный организационный механизм дистанционного обучения, основанный на новейших достижениях и доступный для обучающихся и преподавателей. Несомненно, очень интересен зарубежный опыт в области дистанционного обучения. Хотелось бы отметить основные принципы на которых должно выстраиваться дистанционное обучение юристов:

- Ответственность. При использовании дистанционного обучения каждый студент обязан придерживаться установленных правил, нарушение которых влечет за собой административные последствия;
- Подконтрольность. Необходимо контролировать выполнение обязательств каждым участником образовательного процесса с точки зре-

ния качества знаний. Опыт юридического университета показывает необходимость строгого контроля и планирования, особенно важно это для студентов младших курсов.

- Модульность. Система дистанционного образования должна быть построена таким образом, чтобы иметь возможность развиваться и совершенствоваться;
- Самостоятельная работа. При минимальном контакте с преподавателем упор необходимо делать на самостоятельную работу, чтобы стимулировать молодежь получать знания, совершенствоваться.

Таким образом, можно сделать вывод, что дистанционное обучение, базирующееся на вышеперечисленных принципах, действительно поможет повысить качество получаемого образования. Однако, как бы ни были развиты технологии, эта альтернатива традиционным формам всё же не заменит живого обучения. Развитие технологий должно идти рука об руку с пониманием человеческой природы. Дистанционное обучение должно быть инструментом, который помогает людям учиться и развиваться, а не изолирует их от мира и друг от друга. Игнорирование риска усиления изоляции обучающегося может привести к тому, что, стремясь к более эффективному и доступному образованию, мы рискуем получить поколение, более образованное, но при этом более одинокое и менее социально адаптированное. Поэтому важно находить баланс и использовать дистанционное обучение как инструмент, который расширяет возможности, а не как полную замену традиционного обучения.

Литература

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.) (с учетом поправок, внесенных Федеральным конституционным законом «О поправках к Конституции РФ» от 30 декабря 2008 года № 6–ФКЗ, от 30 декабря 2008 года № 7–ФКЗ, от 5 февраля 2014 года № 2–ФКЗ, от 21 июля 2014 года № 11–ФКЗ, от 14 марта 2020 года № 1–ФКЗ, от 4 октября 2022 года № 5–ФКЗ, от 4 октября 2022 года № 6–ФКЗ, от 4 октября 2022 года № 7–ФКЗ, от 4 октября 2022 года № 8–ФКЗ) // Российская газета. – 1993. – 25 дек.; Официальный интернет–портал правовой информации <http://pravo.gov.ru>. (дата обращения 06.10.2025).
2. Зинченко Е.Д., Широкова С.В. Дистанционное обучение как современная и перспективная форма обучения / Е.Д. Зинченко, С.В. Широкова. – В сборнике: Неделя науки СПбПУ: материалы научной конференции с международным участием. СПб.: Изд-во СПбПУ, 2016.
3. Агранович Н.В., Ходжаян А.Б., Сохач А.А., Щетинин Е.В. Дистанционное обучение как современная форма обучения медицинских кадров / Н.В. Агранович, А.Б. Ходжаян, Е.В. Щетинин. – Медицинский вестник Северного Кавказа. 2012. № 2.
4. Кужевская Е.Б., Смык Е.И. Применение дистанционных технологий обучения в современном образовательном процессе: за и против / Е.Б. Кужевская, Е.И. Смык. – Педагогические науки, 2019. – 377.

Digitalization of Legal Education

Zhelyazkova A.A.

Master's student

*FSBEI HE «Azov State Pedagogical University,
named after P.D. Osipenko», Berdyansk*

e-mail: zelazkovaanastasia20@mail.ru

Синергия онлайн-платформы и офлайн-взаимодействия: организационная модель смешанного обучения в работе логопеда

Зарецкая А.Р.

ассистент

Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7235-2857>

e-mail: zareckayaar@mgpu.ru

Ключевые слова: смешанное обучение, логопедическая абилитация, цифровые технологии, организационная модель, «Логопотам», мотивация

В статье рассматривается проблема оптимизации логопедической помощи в условиях роста нагрузки на специалистов и необходимости повышения эффективности реабилитационных мероприятий. Предлагается организационная модель смешанного обучения, интегрирующая онлайн-платформу «Логопотам» в традиционный офлайн-формат работы. Научная новизна исследования заключается в разработке и апробации алгоритма взаимодействия «логопед–платформа–ребенок–родитель», который позволяет перераспределить рутинные операции на цифровой ресурс, сохранив за специалистом ключевую роль в диагностике, постановке целей и коррекции сложных случаев. В результате внедрения модели отмечается повышение мотивации детей за счет геймифицированного формата, рост вовлеченности родителей в коррекционный процесс и высвобождение временного ресурса логопеда для углубленной индивидуальной работы.

Литература

1. Лопатина В.И. Современные тенденции в развитии логопедической помощи детям в цифровую эпоху // Специальное образование. 2023. № 4(68). С. 45–53.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – М., 2022.
3. Артемова Е.Э., Беловолова С.П. Цифровизация в логопедии: риски и возможности // Педагогика и современность. 2024. № 1. – С. 78–85.
4. Официальный сайт образовательной платформы «Логопотам» [Электронный ресурс]. – URL: <https://logopotam.ru/> (дата обращения: 06.10.2025).
5. Bonk C.J., Graham C.R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. – San Francisco: Pfeiffer, 2020. – 610 p.

Synergy of Online Platform And Offline Interaction: a Blended Learning Organizational Model in the Work of a Speech Therapist

Zaretskaya A.R.

assistant

Moscow City University (MCU)

Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7235-2857>

e-mail: zareckayaar@mgpu.ru

Keywords: blended learning, speech therapy habilitation, digital technologies, organizational model, “Logopotam”, motivation

The article addresses the problem of optimizing speech therapy care in the context of increasing workloads on specialists and the need to improve the effectiveness of habilitation measures. An organizational model of blended learning that integrates the online platform “Logopotam” into the traditional offline work format is proposed. The scientific novelty of the research lies in the development and testing of an algorithm for the “speech therapist-platform-child-parent” interaction, which allows for the redistribution of routine operations to a digital resource, while retaining the specialist’s key role in diagnosis, goal setting, and correction of complex cases. As a result of the model’s implementation, an increase in children’s motivation due to the gamified format, increased parental involvement in the correctional process, and a freeing up of the speech therapist’s time resources for in-depth individual work are noted.

Психологические особенности совместного решения задач подростками с применением видеофрагментов деятельности

Константинова О.Б.

аспирант

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4217-8312>

e-mail: olgabor511@mail.ru

Ключевые слова: совместная деятельность, подростки, видео, коммуникативно-рефлексивные процессы, зона ближайшего развития, функционально смысловое поле

Проблема и теоретическое обоснование исследования

Современное образование характеризуется стремительным внедрением цифровых технологий при недостаточном осмыслении психологических механизмов их влияния на учебную деятельность (Громыко Ю.В., Рубцов В.В., 2021). Особую значимость приобретает изучение воздействия цифровых технологий на совместную деятельность подростков как возрастной группы, переживающей качественную перестройку ведущей деятельности (Цукерман Г.А., 2022; Рубцова О.В., 2023). Существующие исследования демонстрируют противоречивость данных о влиянии цифровых технологий на когнитивное и коммуникативное развитие подростков (Агеев Н.Я. и др., 2023), а практика использования видео в школе показывает трудности реализации его развивающего потенциала (Мусханова И.В., Бетильмерзаева М.М., 2022; Константинова О.Б., 2023).

Проблема исследования заключается в недостаточной изученности психологических особенностей совместных действий подростков при решении экспериментально-исследовательских задач с использованием видеофрагментов деятельности.

Цель исследования – выявить психологические особенности совместных действий подростков 12–14 лет при решении экспериментально-исследовательских задач с применением видеофрагментов деятельности.

Объект исследования – совместные действия подростков 12–14 лет при решении экспериментально-исследовательской задачи.

Предмет исследования – психологические особенности совместных действий подростков 12–14 лет при решении экспериментально-исследовательской задачи с применением видеофрагментов процесса решения.

Общая гипотеза. Видеофрагмент процесса решения является фактором эффективного совместного решения подростками экспериментально-исследовательских задач в том случае, если он используется педагогом как средство объективации совместного действия для его последующего анализа и преобразования.

Частная гипотеза. Специальная организация педагогом рефлексивного анализа видеофрагмента процесса решения позволяет подросткам переходить на новый уровень обобщения понятий, поскольку предметом анализа становятся способы действия, формирующие содержание этого понятия.

Научная новизна исследования состоит в следующем: разработан оригинальный методический инструментарий для исследования психологических факторов влияния видеофрагментов на совместное решение задач, позволяющий изучать динамику функционально-смыслового поля подростков при совместном решении экспериментально-исследовательских задач с использованием видеофрагментов процесса решения; выявлены условия, при которых видеофрагменты процесса решения выполняют различные функции (копии, модели деятельности, динамического знака).

Теоретико-методологические основания

Исследование опирается на положение об опосредствовании высших психических функций в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского; подход к проблеме развития, представленный в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Н.Н. Нечаева, В.В. Рубцова, К.Н. Поливановой, Б.Д. Эльконина; положение о совместно-распределенной учебной деятельности и социогенезе учебно-познавательных действий у детей, разрабатываемое В.В. Рубцовым, Ю.В. Громыко, Г.Г. Кравцовым, Г.А. Цукерман и др.; данные о развитии коммуникативно-рефлексивных способностей учащихся в зависимости от способов организации учебных взаимодействий, полученные в работах В.В. Агеева, Ю.В. Громыко, Р.Я. Гузмана, В.К. Зарецкого, Е.И. Исаева, А.В. Конокотина, А.Г. Критского, А.А. Марголиса, В.В. Рубцова, И.М. Улановской, Г.А. Цукерман; теоретические позиции относительно особенностей развития в подростковом возрасте, представленные в работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Д.И. Фельдштейна, К.Н. Поливановой, О.В. Рубцовой и др.; данные о психологических предпосылках развития рефлексии в условиях применения цифровых технологий, представленные в работах Г.У. Солдатовой, В.К. Зарецкого, О.В. Рубцовой, Н.С. Улановой; понимание проблем цифровизации, представленное в цифро-когнитивном подходе Ю.В. Громыко и В.В. Рубцова, а также в социально-когнитивной

концепции цифровой социализации, разрабатываемой Г.У. Солдатовой и А.Е. Войскунским.

Методика исследования

Разработана оригинальная экспериментальная методика «Палочки» на основе социально-генетического метода В.В. Рубцова, позволяющего исследовать процессы развития понятий у детей в зависимости от способов организации учебных взаимодействий (Рубцов, 2024). Это открывает возможность изучать процессуальные характеристики совместной деятельности, зону ближайшего развития и динамику функционально-смыслового поля участников (Рубцов, Майданский, 2025). При создании рефлексивных опор учитывалась потребность подростков в ролевом экспериментировании (Рубцова, 2023).

В основании методики лежит задача Пиаже на сериацию палочек, модифицированная для организации совместно-распределенной деятельности. Задача строится на использовании житейских понятий «большой», «маленький», «упорядочить» и имеет решения на разных уровнях понимания – от предметно-манипулятивного до теоретического обобщения.

Исследование включает три этапа: индивидуальное решение; совместное решение в разных условиях использования видеофрагментов (фоновое видео, просмотр без рефлексивных опор, просмотр с рефлексивной опорой); финальная рефлексия. Используется двухкамерная видеофиксация; длительность проведения составляет около 80 минут.

Применяется смешанный экспериментальный план с элементами внутригруппового дизайна и лонгитюдного компонента. Независимые переменные: формат работы и способы использования видеофрагмента. Зависимые переменные: результат решения, изменения в определении понятий, показатели коммуникативно-рефлексивных процессов.

В ходе пилотного этапа разработаны шкалы оценки: уровня обобщения в определении понятий (0–6 баллов); типа решения задачи; уровня понимания соответствия решения условиям задачи (0–6 баллов); типа взаимодействия (до-организационный тип, псевдо-организационный, организационный, организационно-рефлексивный).

Выборка. В исследовании на данный момент приняло участие 217 учащихся московских школ. Пилотный этап проводился с участием 28 учащихся 3–10 классов. Для оценки изменения содержания понятий была разработана система кодирования на основе анализа опроса 147 школьников 2–10 классов. На данный момент в основном этапе приняло участие 42 учащихся 6–8 классов (12–14 лет).

Основные результаты

На данном этапе исследования проведен качественный анализ результатов основного этапа исследования. Сравнительный

анализ просмотра видеофрагментов без рефлексивных опор и с рефлексивными опорами выявил существенные различия в восприятии видеоматериала.

При просмотре без специальной организации рефлексивного анализа внимание участников концентрировалось на внешних аспектах, комментарии ограничивались эмоциональными реакциями, отсутствовал анализ способов решения. Видеофрагмент воспринимался как простая копия реальности.

Использование рефлексивных вопросов с разных ролевых позиций качественно изменяло характер анализа: активизировались процессы осмысления способов решения, происходило переосмысление используемых понятий, участники выявляли противоречия между собственными определениями и практикой действий, запускались процессы теоретического обобщения. Видеофрагмент становился инструментом анализа собственной деятельности.

Выявлены три функции видеофрагментов: архивирующая (простая фиксация без влияния на результат); моделирующая (знаковое средство для анализа и планирования улучшений); функция динамического знака (видеофрагмент отражает идеальный способ решения, связывая действие с его смыслом).

Выводы

Главным психологическим фактором является не технология видеозаписи, а способ ее включения в образовательную деятельность. Эффективность использования видеофрагментов определяется методами организации педагогом совместной содержательной рефлексии, направленной на анализ смыслов и оснований совместных действий.

Литература

1. Агеев, Н.Я. Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований / Н.Я. Агеев, Ю.А. Токарчук, А.М. Токарчук, Е.В. Гаврилова // Психолого-педагогические исследования. – 2023. – Т. 15, № 1. – С. 37–55. – DOI: 10.17759/psyedu.2023150103
2. Громыко, Ю.В. Цифровая платформа Школы Будущего: Цифро-когнитивный подход в отличие от цифро-алгоритмического упрощения образования / Ю.В. Громыко, В.В. Рубцов // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: труды 4-й Междунар. конф. – М.: ИПМ им. М.В. Келдыша, 2021. – С. 238–259. – DOI: 10.20948/future-2021-21
3. Конокотин, А. В. К проблеме конструирования образовательных практик на основе системы понятий культурно-исторической психологии / А.В. Конокотин, В.К. Зарецкий, И.М. Улановская, О.В. Рубцова // Культурно-историческая психология. – 2025. – Т. 21, № 3. – DOI: 10.17759/chp/2025000002

4. Рубцов, В.В. Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты). Книга первая / В.В. Рубцов. – М.: Городец, 2024.
5. Рубцов, В. В. О системе категорий культурно-исторической психологии / В.В. Рубцов, Д.С. Майданский // Культурно-историческая психология. – 2025. – Т. 21, № 3. – DOI: 10.17759/chp/202500000

Psychological Features of Collaborative Problem-Solving by Adolescents Using Video Fragments of Activity

Konstantinova O.B.

PhD student

Moscow State University of Psychology & Education

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4217-8312>

e-mail: olgabor511@mail.ru

Keywords: collaborative activity, adolescents, video, communicative-reflective processes, zone of proximal development, functional-semantic field

Применение ChatGPT для проверки академического письма на английском языке в старших классах СОШ на примере эссе-проекта формата ЕГЭ

Копылец И.Г.

бакалавр

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация*

e-mail: lspiggy@mail.ru

Гильмутдинова А.Р.

кандидат филологических наук, доцент

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1504-9758>

e-mail: kaigela@mail.ru

Ключевые слова: искусственный интеллект, ChatGPT, академическое письмо, эссе-проект

Актуальность. Традиционный процесс проверки академического письма школьным учителем имеет ряд ограничений: высокая временная нагрузка, субъективность оценки, трудность предоставления персонализированной обратной связи. В условиях подготовки к ЕГЭ, требующей регулярной практики, сопровождаемой подробной обратной связью, проверка развернутых письменных высказываний с элементами рассуждения (эссе) становится особенно трудозатратной. В данном контексте технологии искусственного интеллекта (ИИ), а именно – крупные языковые модели, такие как ChatGPT, открывают новые перспективы для автоматизации рутинного процесса проверки и предоставления обратной связи.

Целью данного исследования является оценка эффективности применения ChatGPT для проверки учебных эссе формата ЕГЭ по английскому языку и разработка на этой основе практико-ориентированной методики его использования в старшей школе, а также промта (запроса к ИИ), направленного на комплексный анализ учебных эссе по ключевым аспектам: соответствие коммуникативной задаче, логическая организация, языковое оформление.

Применяемые **методы исследования:** анализ и обобщение источников по теме исследования, анализ результатов проверки эссе-проектов учеников ИИ-моделью.

ChatGPT – чат-бот с генеративным искусственным интеллектом, способный отвечать на вопросы, генерировать тексты на разных языках,

осуществлять анализ сторонних текстов, в т. ч. загруженных в формате документа. Искусственный интеллект может быть использован для ряда задач, в том числе для комплексной проверки письменных работ, относящихся к академическому письму. Эффективность ChatGPT во многом зависит от промта (запроса), который вводит пользователь. Поскольку при проверке ученических эссе-проектов необходимо учитывать множество критериев, объективная проверка возможна только при использовании подробного и четкого запроса.

Для создания эффективного промта рассмотрим требования к эссе-проекту, указанные в методических рекомендациях ФГБНУ «ФИПИ» за 2025 год. Согласно методическим рекомендациям, задание может принести обучающимся до 14 первичных баллов за пять критериев: решение коммуникативной задачи (K1), организация текста (K2), лексика (K3), грамматика (K4), орфография и пунктуация (K5) [2]. Объем письменного высказывания должен составлять 180–275 слов. В случае, если в работе 179 и менее слов, выставляется 0 баллов. Если количество слов превышает 275, то проверяются только первые 250 слов. В случаях, когда решение коммуникативной задачи оценивается в 0 баллов, вся работа оценивается в 0 баллов. В методических рекомендациях также подробно описаны случаи, при которых выставляется то или иное количество баллов по каждому из критериев (0–3).

Для упрощения работы с развернутыми письменными высказываниями с элементами рассуждения (эссе) учителям предлагается использовать единый шаблон для всех обучающихся. Это сделает эссе обучающихся стандартизированными, что позволит ChatGPT предоставить более качественную проверку и объективную оценку.

Создавая промт, был выявлен ряд сложностей, связанных с неточностями, допускаемыми ChatGPT во время проверки текстов эссе, а именно:

- 1) Неправильная интерпретация отдельных абзацев текста в контексте решения коммуникативной задачи, что приводило к необъективным баллам по критерию;
- 2) Игнорирование нарушений нейтрального стиля;
- 3) Ошибочная интерпретация грамматических, лексических, орфографических ошибок (например, ошибка в орфографии определялась как лексическая, хотя и не приводила к изменению значения слова).

Исходя из неточностей в проверках, промт был расширен таким образом, чтобы он учитывал большее количество условий:

- 1) Было уточнено, что аспекты соответствуют пунктам плана, данного в задании, чтобы решение коммуникативной задачи проверялось строго по ним;

- 2) В промт было включено описание возможных нарушений нейтрального стиля из методических рекомендаций ФИПИ;
- 3) Была добавлена инструкция по разграничению ошибок.

Далее на основе выдержек из методических рекомендаций нами был создан подробный и точный запрос, обеспечивающий проверку по всем указанным в методических рекомендациях критериям:

«Проверь, пожалуйста, эссе-проект по заданию № 38 ЕГЭ по английскому языку строго по критериям K1–K5. Мне нужен подробный экспертный разбор, как в реальной проверке: ошибки, пояснения, краткие исправления и итоговый балл.

Условие задания: [вставить условия задания, включая данные диаграммы/таблицы текстом и план].

Проверь также соответствие работы шаблону: [вставить шаблон].

Критерии проверки:

- 1) K1 (3 б.) – решение коммуникативной задачи (раскрытие всех 5 аспектов – под аспектом понимается каждый пункт плана, данного в задании; необходимо соблюдение нейтрального стиля).
- 2) K2 (3 б.) – организация текста (5 абзацев, логические связи);
- 3) K3 (3 б.) – лексика (0–1 ошибка = 3; 2–3 = 2; 4 = 1; $\geq 5 = 0$);
- 4) K4 (3 б.) – грамматика (0–2 ошибки = 3; 3–4 = 2; 5–7 = 1; $\geq 8 = 0$);
- 5) K5 (2 б.) – орфография и пунктуация (0–1 = 2; 2–4 = 1; $\geq 5 = 0$).

Ошибки с артиклями, предлогами, порядком слов, отсутствием подлежащего – K4.

Орфографические ошибки, если они не меняют значение слова – K5, если меняют значение – K3.

Стилистические (риторические вопросы, разговорные выражения, сниженная лексика, стяжённые формы) – K1.

Если объём ≤ 179 слов $\rightarrow 0$ за K1 и 0 за всё задание. Если ≥ 276 , то проверяй 250 слов от начала.

Формат ответа:

Для каждого критерия (K1–K5):

- 1) Указать балл (например, K1–2/3).
- 2) Объяснить, почему такая оценка.
- 3) Перечислить ошибки (с цитатой и кратким исправлением).
- 4) Для K1 указать, какой аспект плана не раскрыт (если есть).
- 5) После всех критериев – таблица с итоговыми баллами и общий счёт.

Текст эссе: [вставить полный текст эссе]].

Использование данного запроса позволило получить от ChatGPT качественную проверку эссе по всем критериям: решение коммуникативной задачи, организация текста, языковое оформление.

Рассмотрим проверку и оценку решения коммуникативной задачи в эссе-проекте «The most popular animals in Zetland's zoo» (Рис. 1).

■ K1 — Решение коммуникативной задачи: 3/3

Проверка аспектов плана:

Аспект	Есть ли в эссе	Комментарий
1. Вводное предложение по теме	✓	Есть нейтральное вступление ("Nowadays many people love to visit zoos...")
2. Отчёт 2–3 фактов	✓	Есть: Monkeys (43%), Polar bears (21%), Elephants (19%)
3. 1–2 сравнения + комментарий	✓	Сравнение между monkeys и penguins с объяснением ("monkeys' behaviour is more entertaining...")
4. Проблема и решение	✓	"The place of living... can be uncomfortable... To solve this problem..."
5. Заключение с личным мнением и объяснением	✓	Мнение выражено и объяснено ("I believe that having wild animals as pets can be more expensive...")

Рис. 1. Пример проверки решения коммуникативной задачи в эссе-проекте через ChatGPT по заданному промту

ChatGPT объективно оценил каждый из аспектов, предоставив краткие цитаты из работы для иллюстрации каждого из пунктов плана.

Далее рассмотрим таблицу баллов, предоставленную ИИ-моделью с краткими пояснениями по каждому из критериев K1-K5 (Рис. 2).

■ ИТОГОВАЯ ТАБЛИЦА

Критерий	Балл	Комментарий
K1	3/3	Все аспекты раскрыты, стиль нейтральный
K2	3/3	Чёткая структура, логические связи
K3	2/3	2–3 лексических неточности
K4	2/3	3 грамматические ошибки
K5	2/2	Без орфографических ошибок

¹⁰⁰ Общий балл: 12/14.

Рис. 2. Пример выставления итогового балла за эссе-проект через ChatGPT по заданному промту

ChatGPT предоставил грамотный подсчет ошибок в работе и выставил справедливую оценку, дав краткие комментарии по каждому из критериев. Ошибки были интерпретированы им верно, каждая из ошибок учтена в соответствующем критерии.

Далее проиллюстрируем пример комментария, предоставляемого ИИ-моделью на примере эссе-проекта «The museums that are most popular with teenagers in Zetland», включающего в себя перечисление ошибок и рекомендации по их исправлению (Рис. 3):

К4 — грамматика: 2 / 3

Грамматические ошибки (тип и пример / как исправить):

1. **Артикли (повторяющиеся пропуски/неправильное употребление)**
 - *attend museum* → **attend a museum** или лучше *visit a museum*.
 - *discount system or social card* → **a discount system or a social card**.
 - *visit museum only if they attend a open-air museum* → **visit a museum; an open-air museum**.
(это один и тот же тип ошибки — артикли — но встречается несколько раз)
2. **Отсутствие подлежащего / неверный порядок в предложении**
 - *Also can attend museum on the weekdays...* → нужно: *One can also attend a museum on weekdays...* (отсутствует подлежащее/местоимение и неверный порядок слов).
3. **Предлог/структура**
 - *because price on the weekend is higher* → **because the price at the weekend is higher** или **because prices are higher at weekends**.

(Итого — несколько грамматических ошибок, но многие из них — повторяющиеся артиклевые случаи одного типа плюс ещё 1–2 отличающихся типа: неверный порядок/пропуск подлежащего, предлог.)

По критерию: 3–4 грамматических ошибки дают 2 балла. С учётом повторяющихся артикл. ошибок и ещё 2 отдельных ошибок — оцениваю как **2 балла**.

Рис. 3. Пример подсчета и исправления грамматических ошибок через ChatGPT по заданному промту

ChatGPT подробно расписал и разграничил грамматические ошибки, предложив варианты улучшения текста сочинения, не подразумевающие кардинальных изменений в тексте эссе-проекта. Это позволит обучающимся принять во внимание существующие недочеты работы, сохранив при этом индивидуальный ход мысли.

Таким образом, результаты исследования подтверждают эффективность использования ChatGPT как инструмента автоматизированной проверки учебных эссе формата ЕГЭ по английскому языку. Разработанный промт, основанный на критериях ФИПИ, обеспечивает комплексный и объективный анализ письменных работ по всем критериям. В ходе апробации уточнённый запрос позволил минимизировать ошибки и повысить точность оценивания. Применение искусственного

интеллекта в данном формате способствует снижению нагрузки на учителя и улучшению качества обратной связи.

Литература

1. Струнин, Д.А. Искусственный интеллект в сфере образования / Д.А. Струнин. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 6 (453). – С. 15–16. – URL: <https://moluch.ru/archive/453/99921/> (дата обращения: 16.10.2025).
2. Вербицкая, М.В. Методические рекомендации обучающимся по организации самостоятельной подготовки к ЕГЭ 2025 года. Английский язык / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, И.В. Трешина. – М.: Федеральный институт измерений педагогических и научных исследований, 2025. – 47 с.
3. Kohnke L. ChatGPT for Language Teaching and Learning [Текст] / Lucas Kohnke, Benjamin Luke Moorhouse, Di Zou // RELC Journal. – 2023. –P. 1–14.

**Using ChatGPT to Evaluate
Academic Writing in High School:
An EGE Essay Project Example**

Kopylets I.G.
undergraduate student
Kazan Federal University
Kazan, Russia
e-mail: lspiggy@mail.ru

Gilmudinova A.R.
PhD in Philology, Associate Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1504-9758>
e-mail: kaigela@mail.ru

Keywords: artificial intelligence, ChatGPT, academic writing, essay project

**От задач к компетенциям:
практико-ориентированная модель развития цифровой
грамотности педагогов в условиях региональной
образовательной трансформации**

Коришунова Д.С.

студент

Красноярский государственный педагогический университет

(ФГБОУ ВО КГПУ им. В.П. Астафьева)

г. Красноярск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7619-3650>

e-mail: wera7@mail.ru

Коришунова В.В.

кандидат педагогических наук, проектор

Красноярский краевой институт развития образования (КК ИРО)

г. Красноярск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2042-2417>

e-mail: korshunova@kipk.ru

Ключевые слова: цифровая трансформация образования; цифровая компетентность педагога

Научная новизна исследования состоит в разработке практико-ориентированного подхода к определению приоритетов формирования цифровой компетентности педагогов, который учитывает специфику профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования. Предложена типология профессиональных задач педагогов, включающая ключевые категории: организационно-методические, коммуникативные, информационно-аналитические, воспитательные и задачи профессионального развития. Эта типология эмпирически обоснована на основе смешанной методологии, сочетающей количественные и качественные методы анализа, и отражает особенности функционирования образовательных организаций в Красноярском крае.

В современной науке недостаточно разработаны подходы к развитию цифровой грамотности педагогов, основанные на анализе их профессиональных задач.

В рамках лонгитюдного исследования выделена цель по выявлению структуры профессиональных задач педагогов с учетом условий цифровой трансформации образования.

Для достижения поставленной цели исследования применялась смешанная методология, сочетающая количественные и качественные методы: анкетирование, методы описательной статистики и контент-анализ открытых ответов респондентов.

Эмпирической базой исследования стала репрезентативная выборка, сформированная с учётом разнообразия образовательных контекстов: в исследовании, участвовали 122 образовательные организации края – 87 % школы, 13 % сады. Такой подход обеспечил репрезентативность выборки и позволил учесть специфику профессиональной деятельности педагогов в разных типах образовательных организаций. В статье представлен анализ полученных данных, который позволил выделить пять ключевых групп профессиональных задач, характерных для современной педагогической деятельности в условиях цифровой трансформации. Каждая из выделенных задач отражает контекст и последовательность педагогических действий выстраивая логику от диагностики и анализа до реализации и рефлексии, что соответствует общему способу решения профессиональной задачи.

К первой группе авторы относят – организационно-методические задачи, которые ориентируют на проектирование и реализацию образовательных программ, в том числе с использованием цифровых инструментов. Например, разработка урока с применением ЦОС «Моя школа» и организацией обратной связи.

Вторая группа включает коммуникативные задачи, которые направлены на выстраивание продуктивной коммуникации с обучающимися, родителями, коллегами и экспертами. В качестве примеров можно представить проведение родительских собраний, проектирование совместных образовательных событий для обучающихся и родителей, включенность в работу профессиональных сообществ педагогов через отечественные мессенджеры для обмена цифровыми практиками и т.п.

К третьей группе авторы выделяют информационно-аналитические задачи, которые заключаются в проведении сбора, анализ и визуализации данных об образовательном процессе и оценке его качества для последующего принятия решений. В качестве примеров, можно привести проведение мониторинга успеваемости или посещаемости обучающихся, или создание адаптивной базы тестовых заданий с автоматизированной системой отчётов.

К четвертой группе профессиональных задач педагога были включены задачи, связанные с организацией воспитательной работы. Эта группа задач ориентирована на формирование социальной ответственности обучающихся и развитие цифровой культуры. В качестве примера можно привести наиболее часто встречающийся по проведению классных часов по цифровой гигиене или организация онлайн-лектория по этике поведения в социальных сетях с участием специалистов.

Пятая группа задач связана с непрерывным повышением профессионального развития и включает повышение квалификации и апробацию инновационных методик, работу в качестве наставника, и др. Так,

педагоги осваивают различные педагогические технологии. В качестве примера можно привести технологию адаптивного обучения через научно-методическое сопровождение специалистов Института развития образования на основе разработанных индивидуальных образовательных маршрутов по направлению «Цифровая безопасность в образовании» в соответствии с требованиями ФГОС и региональными стандартами.

Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о неравномерном уровне интеграции цифровых технологий в различные сферы профессиональной деятельности педагогов. Наиболее активно цифровые инструменты используются при решении информационно-аналитических задач – в этой области цифровая активность зафиксирована у 92 % респондентов. В частности, педагоги регулярно применяют электронные журналы и дневники для мониторинга успеваемости, осуществляют сбор данных об участии учащихся в олимпиадах и проектах, а также задействуют платформенные решения «Сферум», «Моя школа» для отслеживания прогресса обучающихся и корректировки образовательных траекторий.

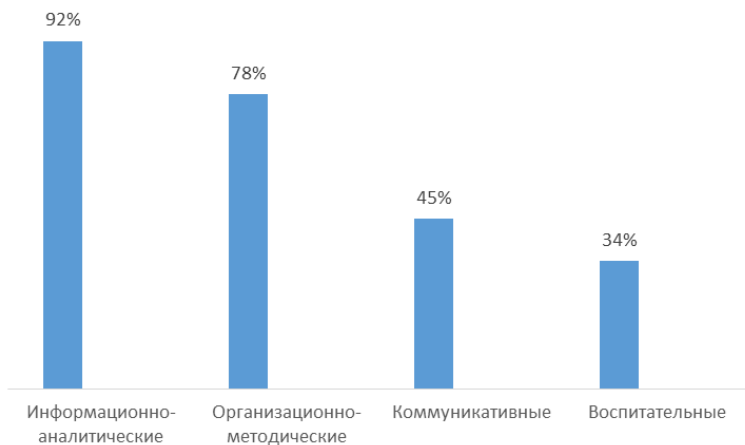


Рис. 1. Неравномерность цифровой интеграции

Аналогично высокий уровень цифровизации наблюдается в реализации организационно-методических задач – 78 % педагогов сообщили о регулярном использовании цифровых средств для проведения учебных занятий. В то же время применение цифровых технологий в воспитательной деятельности остаётся ограниченным: лишь 34 % респондентов указали на использование цифровых инструментов в этой

сфере. Тем не менее, отдельные примеры демонстрируют потенциал цифровой среды: так, некоторые педагоги проводят онлайн-классные часы с использованием интерактивных квизов, организуют виртуальные акции по профилактике кибербуллинга.

Ещё более умеренное использование цифровых решений зафиксировано в контексте коммуникативных задач – 45 % педагогов применяют цифровые каналы для взаимодействия с участниками образовательного процесса. При этом коммуникация часто ограничивается базовыми инструментами: электронной почтой, школьными чатами в «Сферум» для информирования родителей. В то же время лишь незначительная часть респондентов использует цифровые платформы для организации содержательного педагогического диалога. Таких как проведение онлайн-форумов с участием родителей, модерации профессиональных сообществ или создания совместных цифровых проектов с коллегами из других школ.

Таким образом, полученные данные указывают на доминирование инструментально-утилитарного подхода к использованию цифровых технологий, ориентированного преимущественно на административно-методическую и диагностическую функции, при относительной недооценке их потенциала в сферах воспитания и педагогического взаимодействия.

Также в ходе исследования педагоги оценили собственные потребности в развитии цифровой компетентности как многоуровневую и многокомпонентную задачу, требующую системного подхода и целенаправленного научно-методического сопровождения.

Так, 67 % педагогов выразили потребность в овладении специализированными образовательными платформами. Наибольший интерес вызывают компетенции, связанные с организацией онлайн обучения, управлением образовательными процессами через цифровые платформы.

56 % респондентов подчеркнули значимость компонента цифровой безопасности: формирование навыков защиты персональных данных и этических норм поведения в цифровой среде. 52 % учителей обозначили необходимость развития навыков цифровой коммуникации и профессионального сотрудничества.

Полученные данные свидетельствуют о том, что эффективное развитие цифровой компетентности педагогов должно осуществляться на модульной основе, где каждый компонент – контентный (создание ресурсов), инфраструктурный (работа с платформами и данными) и поведенческий (цифровая этика, коммуникация, безопасность) – получает адекватную методическую, технологическую и организационную поддержку.

Литература

1. Архипова, И.А. Цифровая компетентность педагогов как условие формирования общих компетенций студентов / И.А. Архипова //

- Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 2(131). – С. 96–98. – EDN FOEMSS.
2. Белова Е.Н., Абрамов А.Н. Модель подготовки учителей к применению цифровых технологий во взаимодействии с обучающимися // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 8–1.
 3. Вайндорф-Сисоева, М.Е. Информационная компетентность педагогов в условиях цифровой образовательной среды / М.Е. Вайндорф-Сисоева, Т.Ю. Попыхова, Ю.А. Храмова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81–3. – С. 52–55. – EDN RFBTJV.
 4. Коршунова В.В., Шнайдер Ю.В. Модель формирования цифровой компетентности педагогов школы на основе научно-методического сопровождения // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 8. – DOI: <https://doi.org/10.30853/ped20240088>
 5. Ушаков, Д.А. Педагогические условия формирования цифровой компетентности обучающихся в условиях доброжелательного образовательного пространства школы / Д.А. Ушаков // Интерактивная наука. – 2021. – № 5(60). – С. 40–43. – DOI 10.21661/it-554317. – EDN VSVZQR.
 6. Ободова, Ж.И. Понятие и структура компетентности будущего учителя в организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды / Ж.И. Ободова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – № 10(193). – С. 106–115. – EDN UQMKGU.

From Tasks to Competencies: A Practice-Oriented Model for Developing Teachers' Digital Literacy in the Context of Regional Educational Transformation

Korshunova D.S.

student

*Krasnoyarsk State Pedagogical University
(FSBEI VO KSPU named after V.P. Astafyev)*

Krasnoyarsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7619-3650>

e-mail: wera7@mail.ru

Korshunova V.V.

PhD in Pedagogical Sciences, Projector

*Krasnoyarsk Regional Institute for Education Development
(KRIED), Krasnoyarsk, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2042-2417>

e-mail: korshunova@kipk.ru

Keywords: digital transformation of education; digital competence of teachers

Экспертный блоггинг в Telegram: новый компонент личного бренда современного педагога высшей школы

Кривенко-Бахмутская Ю.Н.

аспирант

Южный федеральный университет (ФГБОУ ВО ЮФУ)

г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2227-1126>

e-mail: kb006@bk.ru

Ключевые слова: Telegram-канал, личный бренд педагога, цифровая среда

Современная образовательная парадигма, отражая актуальные тенденции, свидетельствует, что активная цифровизация образовательного пространства и расширение применения дистанционных технологий детерминирует трансформацию профессиональной деятельности педагога, ключевым аспектом которого становится коммуникация в цифровой среде [1]. Интенсивное развитие цифровых технологий в образовательной сфере, в свою очередь, обуславливает стремление к трансформации преподавателя: из транслятора знаний в фигуру наставника и проектировщика образовательной траектории. Независимо от обстоятельств, любой наставник воспринимается через призму своего опыта, владения профессиональными компетенциями и авторитетом, что в совокупности формирует имидж педагога в восприятии студентов. Согласимся с тем, что, «профессиональный имидж педагога включает в себя как внешние характеристики (внешний вид, манера поведения, речь), так и внутренние (профессиональная компетентность, личностные качества, ценностные ориентации). Формирование этих компонентов у будущих педагогов начинается ещё в процессе обучения в вузе и продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности» [3, с. 10].

В настоящее время наблюдается трансформация статичного понятия имиджа педагога в сторону более комплексного и динамичного конструкта личного бренда педагога. Согласно данным современных исследований «личный бренд представляет собой набор личностных и деловых качеств, свидетельствующий о полезности и интересности человека, а также сложившийся в сознании людей образ, в котором выражаются их опыт и ожидаемые выгоды от взаимодействия с определённым человеком» [2, с. 771]. Это означает, что в современной образовательной среде формирование личного бренда педагога высшего учебного заведения является индикатором его профессионального развития.

В практике высшей школы наблюдается разрыв, возникающий в процессе удалённого общения педагога и студентов

в электронно-информационной образовательной среде, обусловленный формальным характером используемых каналов, принятых в образовательной системе. Такие инструменты как электронная почта, системы управления обучением (LMS) и платформы для видеоконференций, не содействуют установлению доверительных отношений между участниками образовательного процесса. Это означает, что «в эпоху цифровизации профессиональный личный бренд педагога формируется не только в стенах образовательных учреждений, но и в виртуальном пространстве. Цифровая репутация становится неотъемлемой частью образа современного педагога, что подчёркивает необходимость обучения будущих педагогов навыкам управления онлайн-присутствием и этичного поведения в социальных сетях» [4, с. 477].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью преодоления коммуникационного разрыва между педагогом и студентами, для которых цифровая среда представляет собой естественный контекст существования. **Целью** работы является минимизация цифрового и коммуникационного разрывов в академической среде посредством разработки и внедрения Telegram-канала в качестве структурного элемента личного бренда педагога, что предполагает решение следующих **задач**:

- адаптация форматов педагогического взаимодействия к цифровым паттернам поведения и коммуникационным моделям современного студенчества;
- разработка и апробация контент-стратегии, интегрирующей образовательный, экспертный и личный компоненты в рамках неформального образовательного пространства;
- проектирование цифрового личного бренда педагога как актуального эксперта-наставника, ориентированного на диалог и владеющего современными цифровыми инструментами;
- повышение учебной мотивации и академической вовлечённости через внедрение интерактивных форматов работы и др.

Научная новизна исследования заключается в исследовании платформы *Telegram* в качестве базового цифрового элемента целостной системы формирования *личного бренда педагога*.

Рассмотрим процедуру образования и продвижения экспертного *Telegram*-канала «*Испанский con Julia*» («*Испанский с Юлией*»).

Этап проектирования. На данном этапе осуществляется формирование концепции канала, важным элементом которой является определение целевой аудитории, нейминг и позиционирование.

Для педагога высшей школы основными сегментами выступают:

- студенты университета;
- педагогическое сообщество и коллеги;
- лица, проявляющие интерес к испанскому языку, старше 18 лет.

В качестве *названия* канала был выбран вариант «*Испанский con Julia*», который непосредственно отражает тематическую направленность сообщества и формирует его узнаваемость.

В ходе анализа конкурентной среды было определено следующее *позиционирование*: акцент на изучение разговорного испанского языка, включая сленг, современные медиа и интернет-контент, что выходит за рамки традиционных академических программ.

Этап технической реализации. На данном этапе, во-первых, была утверждена *цветовая гамма*, основанная на сочетании красного, жёлтого и зелёного цветов. Данный выбор мотивирован их присутствием в национальные символы Испании и Мексики. На основе утверждённой палитры был разработан оригинальный логотип.

Во-вторых, создан *аватар*, для которого использовалась личная фотография автора, обработанная с помощью онлайн-сервиса Carve.Photos и Canva.

В-третьих, была сформирована *навигация* и закреплена в канале. В качестве высокочастотных рубрик, обеспечивающих систематическое взаимодействие с аудиторией, были внедрены: *#vocabulario*, *#expresion_del_dia*, *#meme_del_dia*, *#reels_del_dia*. Для углублённого изучения языковых аспектов и методического сопровождения применяются вспомогательные рубрики: *#обомне*, *#грамматика*, *#кактыска-жешьнаиспанском*, *#разборвидео*, *#польза*.

В-четвёртых, для привлечения аудитории был внедрён автоматизированный механизм дистрибуции эксклюзивных материалов посредством *Telegram-бота*, интегрированного с каналом чрез сервис *Смартбот*. Данное решение обеспечивает автоматическую верификацию подписки пользователей на канал с последующей разблокировкой доступа к ресурсам, размещённым в облачном хранилище.

В результате, на этапе технической реализации был создан полностью функциональный *Telegram-канал*.

Этап разработки контент-стратегии. Содержательное наполнение канала строится на аутентичных материалах, созданных носителями языка в условиях естественной коммуникации. Также, базу контента составляют видеоматериалы из соцсетей, фрагменты кино- и телепродукции, а также учебные пособия Е.И. Родригес-Данилевской, И.И. Дышлевой, А.И. Патрушевой, В.С. Виноградова, О. Перлина, Emilio Alarcos Llorah и др. На основе данных источников разрабатываются уникальные публикации, содержащие авторскую интерпретацию.

Публикационная активность установлена с периодичностью от трёх до четырёх выходов в неделю.

Этап запуска и продвижения. Запуск канала «*Испанский con Julia*» состоялся 2 января 2025 года. Первоначальное привлечение аудитории

осуществлялось посредством таргетированного информирования ближнего круга контактов, включая текущих студентов и коллег-педагогов.

Этап аналитики и адаптации. Систематический мониторинг статистических данных канала позволил идентифицировать наиболее востребованные аудиторией контентные форматы. Наибольшую вовлечённость демонстрируют:

- видеоматериалы с юмористическими элементами до 1 минуты;
- публикации, посвящённые разговорной лексике;
- анализ песенных текстов.

На момент исследования (спустя 9 месяцев после запуска) аудитория канала достигла 710 подписчиков.

Проведённое исследование указывает на эффективность *Telegram*-канала как инструмента формирования личного бренда педагога в цифровой среде. Успех канала «*Испанский con Julia*» обусловлен ориентацией на актуальные форматы контента, использованием интерактивных практик и опорой на аутентичные материалы. Интеграция канала в профессиональную среду способствует росту цифровой репутации педагога и формированию профессионально-ориентированного сообщества. Перспективы развития проекта включают расширение аудитории, содержательное обогащение и потенциальную монетизацию. Представленная модель может быть адаптирована для других педагогов и рассматриваться как элемент продвижения личного бренда.

Литература

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Гречнева А.Н. Формирование модели обучения цифровому этикету в педагогическом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86–2. С. 64–68.
2. Жулдыбин Е.Г. Технологии продвижения личного бренда преподавателя в социальных сетях // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2019. № 3. С. 771–773
3. Салпагарова Ф.И., Семенова Ф.О. Психолого-педагогические условия формирования рефлексивной компетентности в подростковом возрасте // Вестник УРАО. 2018. № 5. С. 1981–1989.
4. Семенова Ф.О., Кубанова А.К. Формирование представлений студентов о профессии и имидже педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87–2. С. 52–59.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя доктора педагогических наук, кандидата физико-математических наук, профессора Н.Ю. Сафонцеву.

**Expert blogging on Telegram:
a New Component of the Personal Brand
of a Modern University Teacher**

Krivenko-Bakhmutsкая Yu.N.

PhD student

Southern Federal University (SFedU)

Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2227-1126>

e-mail: kb006@bk.ru

Keywords: Telegram-channel, teacher's personal brand, digital environment

Опыт использования школьной цифровой платформы как инструмента персонализации образовательного процесса

Кучерова С.В.

магистр

*Санкт-Петербургский государственный университет
(ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9421-3304>

e-mail: ana.kucheroa@yandex.ru

Ключевые слова: цифровая образовательная платформа, цифровые технологии, персонализированное обучение, индивидуальная траектория

На сегодняшний день цифровые технологии – неотъемлемая часть сферы образования, она динамично развивается в соответствии с мировыми тенденциями и преобразованиями в обществе. Традиционный урок, в котором учитель пишет на меловой доске, выставляет отметки в бумажный журнал, а школьники учатся исключительно по учебнику, – постепенно уходит в прошлое. На смену ему приходят электронные журналы и цифровые образовательные платформы.

Сегодня многие школы в качестве целевой модели развития рассматривают персонализированное обучение. Персонализация трактуется как технология обучения, разработанная «с учётом интересов, выявленных образовательных потребностей, опыта, предпочтительных способов и темпов усвоения знаний для конкретного обучающегося» [1].

На уровне образовательной политики внимание к цифровизации и персонализации образования закреплено федеральным проектом «Цифровая образовательная среда» (национальный проект «Образование») и обновлённым ФГОС ООО, что усиливает интерес работы и целесообразность исследований в этом направлении.

Модель персонализированного образования, разработанная под научным руководством Е.И. Казаковой, описывает персонализацию как способ проектирования и ведения учебного процесса, направленный на развитие личностного потенциала, где ученик – субъект учебного процесса, который строит индивидуальную траекторию, а педагог выступает соорганизатором совместной деятельности [2].

Построение индивидуальной траектории коррелирует с исследованиями Б. Цимермана по саморегулируемому учению: постановка близких и конкретных целей, планирование шагов, самомониторинг и рефлексия – ядро академической саморегуляции и устойчивой мотивации [5].

Устойчивое внедрение персонализации невозможно без цифровой платформы: именно она является связующим звеном между

участниками образовательного процесса, выступает как «операционная система» персонализации.

Цель статьи – на материале одной группы показать, как персонализированное обучение организовано на школьной цифровой платформе и какая его результативность.

В качестве рассматриваемой проблемы выступает разрыв между постановкой целевого уровня на цифровой платформе и реальным его использованием учеником как ориентира в обучении. Даже при наличии платформы остаётся риск непонимания системы: у пятиклассников ещё преобладает внешняя мотивация, поэтому им трудно соотносить целевой уровень с выбором заданий, темпом и соблюдением сроков изучения тем.

Российские и международные источники сходятся: без четкой связи между постановкой цели, выбором заданий, формирующим оцениванием, корректировкой маршрута, заявленная персонализация распадается [4].

В реальном классе к этому добавляется фактор отвлекаемости при работе на устройстве (переключение вкладок, «выпадение» из объяснения). Эксперименты по многозадачности показывают: параллельная активность за экраном снижает усвоение не только у ученика, но и у его соседей [3]. Значит, цифровые инструменты требуют продуманной оркестрации урока: ясных правил цифрового поведения, бесед о целеполагании, работы малыми группами и назначения адресных заданий на отработку навыков.

Наше исследование проводилось в АНОО «Хорошевская школа», где обучение проходит в логике персонализации. Объект исследования – группа 5 класса в количестве 12 человек. Наблюдение и сбор данных велись в течение учебного года по предмету математика: в начале года каждый ученик задавал на цифровой платформе целевой уровень (2.0–4.0). Целевой уровень считается достигнутым, если фактическое отклонение от цели не более 0.25. На протяжении года происходили регулярные короткие беседы для возвращения внимания к выбранной планке и по необходимости совместная её корректировка. Курс имел модульную структуру, за каждый модуль можно было получить определенный уровень, который переводился в интегральную отметку от 0 до 120%. Учебный процесс сочетал цифровые инструменты и объяснение учителя: задания уровня 2.0 полностью выполнялись на уроке с разборами алгоритмов, на уровень 3.0 часть заданий отводилась на самоподготовку (чтобы ученик проработал способ действия самостоятельно), уровень 4.0 – опциональный, он выполнялся наиболее заинтересованными учениками. Контроль прогресса производился через школьную цифровую платформу HDP.

Платформа использовалась как средство видимости целей, отслеживания траектории и обратной связи. Организационные решения

оставались в зоне ответственности учителя. Формирующая обратная связь сопровождала каждое задание, в течение года трижды родителям и ученикам отправлялись индивидуальные образовательные отчеты – это важно ввиду того, что в 5 классе внутренняя мотивация ещё только формируется. Так, цифровая платформа НДР действительно являлась «дорожной картой» персонализации.

В результате исследования были получены следующие данные: в течение года 4 из 12 учащихся скорректировали целевые уровни на более реалистичные. К концу года 9 из 12 достигли заявленных целей. Запланированные и достигнутые уровни, а также им соответствующая интегральная отметка, отражены в Таблице. В переводе на академическую отметку, у большинства «4» и «5» (от 64% – «4», от 81% – «5»).

Таблица

Уровни и интегральная отметка

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Целевой уровень	3.0	2.5	3.0	3.0	2.5	2.5	3.0	3.0	3.0	2.0	2.0	2.0
Достигнутый уровень	3.1	2.4	3.0	3.0	2.4	2.6	2.6	2.6	3.1	2.1	2.0	2.7
Отклонение	0.1	0.1	0	0	0.1	0.1	0.4	0.4	0.1	0.1	0	0.7
Интегральная отметка, %	94	63	81	87	64	70	73	71	90	53	48	71

В ходе исследования отмечены как успешные траектории движения от 2.0 к 2.25/3.0, так и сложные случаи, где без регулярного тьюторского сопровождения и участия семьи цели не удерживались.

Опишем также отдельные кейсы. Ученик A12 держал в интерфейсе платформы цель 2.0, фактически получил 2.7, но по наблюдениям стремился к 3.0 и не использовал уровень как реальный ориентир: отвлекался, терял фокус – это подтвердило необходимость обращать внимание на смысл уровней и проводить беседы о целях. Ученица A11 систематически не закрывала темы в срок, накапливала долги и не выполняла доработки. Подключение классного руководителя, родителей и дополнительные консультации помогли частично, но показали, что без минимальной саморегуляции и семейной поддержки персонализированная модель малоэффективна.

В результате фактором успеха стали видимый целевой уровень как общий язык учителя и ученика, модульная организация с четкими сроками и наличием недели на доработку, адресные листочки и регулярная обратная связь родителям. К сдерживающим факторам отнесём отвлекаемость на устройствах, необходимость поддерживать ритм индивидуальных бесед и временные затраты на качественные комментарии

(частично компенсируются фронтальными разборами типовых ошибок). Всё это позволило использовать цифровую платформу как инструмент персонализации – удерживать индивидуальные маршруты, следуя целевым уровням, организовывать своевременную обратную связь по всем заданиям из тем.

Таким образом, цифровые технологии не определяют качество обучения сами по себе, а становятся эффективными, когда грамотно встроены в образовательный процесс: помогают выстраивать целеполагание, индивидуальную траекторию и способствуют удобству формирующего оценивания.

Литература

1. Медкова А.К. Индивидуализация и персонализация в обучении: сравнительный анализ [Электронный ресурс] // Вестник экспериментального образования. 2022. № 4 (33). С. 43–51. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49953615> (дата обращения: 06.10.2025).
2. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы: брошюра / под ред. Е.И. Казаковой; Д.С. Ермаков, П.Н. Кириллов, Н.И. Корякина, С.А. Янкевич. М.: Фонд «Вклад в будущее», [2020]. URL: <https://vbudushee.ru/upload/lib/ПМО.pdf> (дата обращения: 04.10.2025).
3. Sana, F.; Weston, T.; Cepeda, N. Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers [Электронный ресурс] // Computers & Education. 2013. Vol. 62. P. 24–31. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131512002254> (дата обращения: 04.10.2025).
4. UNESCO International Bureau of Education. Personalized Learning. Geneva: UNESCO-IBE, 2017. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000250057> (дата обращения: 21.09.2025).
5. Zimmerman, B.J. Becoming a Self-Regulated Learner [Электронный ресурс] // Theory Into Practice. 2002. Vol. 41, № 2. P. 64–70. URL: <https://www.leiderschapsdomeinen.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf> (дата обращения: 07.10.2025).

Благодарности. Автор благодарит за помощь в исследовании научного руководителя Е.И. Казакову, директора Института педагогики СПбГУ.

Experience In Using A School Digital Platform As A Tool For Personalizing The Educational Process

Kucherova S.V.

Master's degree

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9421-3304>

e-mail: ana.kucherova.2000@mail.ru

Keywords: digital educational platform, digital technologies, personalized learning, individual trajectory

Роль учебной аналитики в развитии доказательного образования

Лапаева А.А.

магистрант

*Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: lapaeva@sfedu.ru*

Ключевые слова: учебная аналитика, доказательное образование, персонализация обучения, цифровые технологии, образовательная политика

Аналитика данных и доказательность являются одним из актуальных трендов в современном образовании. Ориентация на доказательный подход (evidence-based education) при принятии педагогических и управленческих решений в образовательной сфере требует опоры на результаты проведенных научных исследований. В современной образовательной системе в условиях цифровой трансформации переход от традиционного к доказательному подходу видится не просто предпочтительным, но императивным для обеспечения качества образования и его конкурентоспособности. В этом контексте учебная аналитика выступает основным инструментом для получения надежных образовательных данных.

Говоря о роли учебной аналитики, исследования демонстрируют ее воздействие на образовательную систему на нескольких уровнях. На микроуровне анализ образовательных данных позволяет выявлять закономерности в академической успеваемости, уровне вовлеченности и поведенческих стратегиях учащихся. В результате преподаватели получают возможность адаптировать образовательные программы на основе объективных потребностей обучающихся, выявлять студентов группы риска и внедрять меры оперативного вмешательства. Более того, систематическое использование средств аналитики, как отмечают Ковалева Е.А. и Павлова Т.Б., предоставляет реальную возможность получать важную информацию о ходе учебного процесса в цифровой среде, что позволяет своевременно корректировать учебные материалы [1]. Персонализация, основанная на данных, не только способствует академическим успехам, но и формирует позитивное отношение к обучению.

На макроуровне потенциал учебной аналитики раскрывается в сфере образовательной политики и управления. Политики и управленцы могут использовать аналитические отчеты для оценки эффективности образовательных программ и более стратегического распределения ресурсов и финансирования. Например, анализ результатов стандартизированного тестирования как ОГЭ и ЕГЭ может выявить системные пробелы

в результатах обучения и способствовать целевым инвестициям в развитие отстающих школ, таким образом, способствовать повышению в них качества образования. Однако эффективное использование аналитики на этом уровне сопряжено с необходимостью решения сложных вопросов, таких как конфиденциальность данных, этические соображения и обеспечение равного доступа к качественным данным, поскольку проблема недостаточного объема данных снижает репрезентативность выводов [4].

Особого внимания в рамках учебной аналитики заслуживает анализ «цифровых следов», для анализа которых образовательный процесс должен организован таким образом, чтобы была возможность их сбора. Например, регулярное использование в качестве промежуточного контроля тестов и заданий в цифровых средах или системах дистанционного обучения (СДО) с целью дальнейшей аналитики результатов, чтобы выявить зоны роста каждого обучающегося. Несмотря на то, что анализ «цифровых следов» является полезным инструментом для персонализации обучения, он имеет свои достоинства и недостатки. С одной стороны, их систематическое использование позволяет образовательным организациям эффективно решать стратегические задачи: персонализировать образовательные траектории, прогнозировать академическую успеваемость и снижать уровень отчислений. С другой стороны, исследователи выделяют ряд сопутствующих угроз, таких как некорректная интерпретация данных, ведущая к дискриминации учащихся, компрометация аккаунтов с целью мошенничества и неконтролируемое распространение персональных данных [3]. Следовательно, использование потенциала «цифровых следов» требует не только развития технической базы, но и разработки комплексных мер защиты, соблюдения этических норм и развития цифровой грамотности всех участников образовательного процесса.

В глобальном масштабе наблюдается значительная неоднородность в развитии и внедрении учебной аналитики.

В таких странах, как США и Великобритания, она стала неотъемлемой частью академической и административной практики: широко используются образовательные дашборды, системы поддержки успеваемости и рекомендательные сервисы. В то же время, в развивающихся странах основные препятствия включают ограниченную техническую базу и отсутствие единой инфраструктуры, хотя и там отмечается появление пилотных проектов. Что касается России, то, по мнению Кустицкой Т.А. и Носкова М.В., развитие учебной аналитики сосредоточено на трех ключевых направлениях: научно-исследовательском (адаптация методов анализа и построение предикторов успеваемости), интеграции систем вуза и трансформации образовательной среды (внедрение информационных систем сбора данных и реорганизация процессов),

а также совершенствовании нормативной базы (изменение стандартов и правил сбора данных) [2]. Однако, любые крупные инициативы эффективны лишь при одновременном развитии этих компонентов.

Наконец, невозможно переоценить важность кадрового обеспечения. Эффективное внедрение учебной аналитики требует целенаправленной подготовки как преподавателей, так и аналитиков. Исследования, в частности, показывают, что низкий уровень цифровых грамотности и владение аналитическими инструментами у педагогов является серьезным барьером для внедрения аналитики в учебных заведениях [5]. Параллельно с этим формируется запрос на новых специалистов – аналитиков данных в образовании (*educational data scientists*), образовательные стандарты подготовки которых должны включать основы математической статистики, машинного обучения, а также дисциплины, связанные с работой с данными.

Таким образом, учебная аналитика обладает значительным потенциалом для кардинального преобразования образовательной системы в сторону большей обоснованности, персонализации и инклюзивности. Однако путь к этой цели требует преодоления существенных вызовов, включая решение этических-правовых дилемм, минимизацию алгоритмических предубеждений, ликвидацию цифрового разрыва и системную инвестицию в кадровый потенциал. Дальнейшее развитие этой области будет определяться синергией технологического прогресса, нормативного регулирования и готовности академического сообщества к принятию решений, основанных на данных.

Литература

1. Ковалева Е.А., Павлова Т.Б. Анализ образовательных данных электронного учебного курса с помощью средств и методов учебной аналитики // Региональная информатика (РИ-2020): материалы XVII С.-Петерб. междунар. конф. СПб., 2020. С. 62–63.
2. Кустицкая Т.А., Носков М.В. Развитие учебной аналитики в России // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы V Междунар. науч. конф. Красноярск, 2021. С. 273–278.
3. Осанова А.С. Достоинства и недостатки цифровых следов: результаты анализа цифровых следов обучающегося // Актуальные проблемы авиации и космонавтики: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 2022. С. 287–289.
4. Сиразева А.Л., Зарипова Р.С. Учебная аналитика *learning analytics* как инструмент контроля качества образования // Методы и технологии обучения в вузе в условиях цифровой трансформации образования: сб. ст. Пермь, 2023. С. 184–187.
5. Michos K., Schitz M., Petko D. Teachers' data literacy for learning analytics: a central predictor for digital data use in upper secondary schools // *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28. No. 13. P. 14453–14471.

The Role of Learning Analytics in the Development of Evidence-Based Education

Lapaeva A.A.

Master's student

Southern Federal University

Rostov-on-Don, Russia

e-mail: lapaeva@sfedu.ru

Keywords: learning analytics, evidence-based education, personalized learning, digital technologies, educational policy

Разработка и оценка эффективности нейропсихологического тренажера «Нейрометроном»

Левонич Н.И.

лаборант-исследователь

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8580-0490>

e-mail: levonikitatech@yandex.ru

Паршина А.А.

студент

*Московский педагогический государственный университет
(ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: annaparshina_2201@mail.ru

Ключевые слова: ритм, нейрокоррекция, аппаратные методики, нарушения внимания, нарушения речи

В настоящее время в практике реабилитации детей с ОВЗ (ЗРР, ЗПР, ЗППР, РАС, СДВГ) и детей, имеющих школьные трудности (дисграфия, дислексия) есть следующие задачи: развитие навыков саморегуляции и самоконтроля, формирование динамического праксиса, моторного планирования, улучшения акустического гнозиса, фонематического восприятия и развития произвольного внимания.

Нарушения постурального контроля у детей с РАС проявляются в затруднениях при выполнении задач, требующих развитых мануальных навыков (письмо, завязывание шнурков) и участия в подвижных играх (езда на велосипеде, спортивные игры).

Зарубежные исследования связывают данную моторную дисфункцию с нарушениями в системе моторного контроля, в которую вовлечены базальные ганглии, мозжечок и корково-подкорковые связи. Важно отметить, что эти регионы также ассоциированы с когнитивными функциями, в частности с когнитивной гибкостью. Следствием двигательных ограничений часто становится социальная изоляция и кинезиофобия (страх перед новыми движениями). [1]

Одной из основных целей в процессе психолого-педагогической помощи таким детям является выстраивание ритмичных движений.

Чтобы повысить эффективность такой помощи, было предложено создать устройство, позволяющее объективно оценивать попадание в ритм, имеющее возможность хранения истории тренировок для объективного отслеживания динамики, обладающее следующими техническими и эксплуатационными свойствами:

1. Портативность.
2. Легкость настройки.

3. Эффективность в решении поставленных коррекционных задач.
4. Тренажер ритма нового поколения должен работать в качестве самостоятельного устройства (не требующего постоянного подключения к компьютеру).
5. Тренажер должен поддерживать беспроводную конфигурацию и сохранение прогресса, с помощью мобильного устройства.
6. Тренажер должен поддерживать несколько различных устройств ввода, в том числе одновременную работу с двумя устройствами ввода.

В результате годовой совместной работы программистов и инженеров-конструкторов под надзором психологов был создан Нейрометроном (рисунок 1).



Рис. 1. Нейропсихологический тренажер Нейрометроном

Тренажер состоит из основного блока и двух ударных педалей. Он связывается с Android устройством по Bluetooth. С помощью приложения задается ритмический рисунок (из предвведенных или создавая свой собственный). (Рисунок 2) Ритмический рисунок представляет собой последовательность ударов по ударным педалям четырех типов («1» (первая педаль), «2» (вторая педаль), «1+2» (обе педали), «П» (пропуск)). Устройство может использоваться с одной или двумя педалями.

После выбора моторной программы, выбирается время и темп, в котором она должна воспроизводиться, а также время, которое ребенок будет слушать ритм до тренировки. (рисунок 3).

После начала тренировки происходит прослушивание ритма, и впоследствии воспроизведение. Устройство предоставляет обратную связь по воспроизведению ритма.

Форма предоставления информации о попадании в ритм в одно педальном режиме представлена на рисунке 4. Сверху-вниз: до удара; удар сделан точно; удар сделан чуть позже чем нужно; удар сделан поздно;

удар сделан чуть раньше чем нужно; удар сделан рано; в текущий удар метронома удар по панели не нужен; в текущий удар метронома удар по панели не нужен, но он был сделан.

В двупедальном режиме индикация сжимается и идет параллельно на двух половинках экрана. Информационное сообщение индикации эквивалентно сообщению в однопедальном режиме.

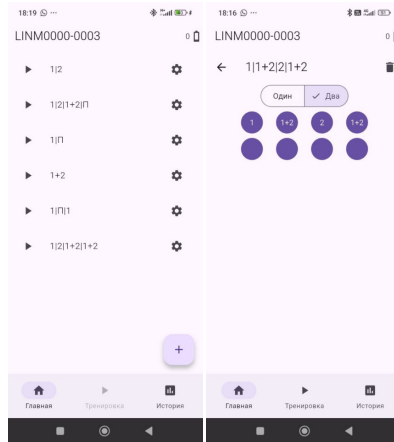


Рис. 2. Меню выбора и создания/редактирования ритмического рисунка (моторной программы)

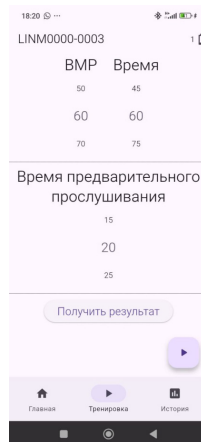


Рис. 3. Меню тренировки

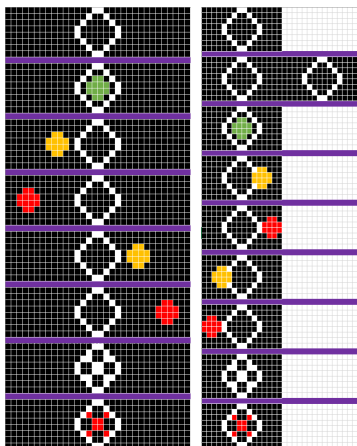


Рис. 4. Индикация прибора в однопедальном режиме

По результатам тренировки есть возможность получить статистику на телефоне. Педагог может добавить комментарий к тренировке (рисунок 5).



Рис. 5. Результат тренировки

К настоящему моменту данное устройство создано и доступно под заказ неограниченному кругу лиц на территории Российской Федерации и ЕАЭС.

Дальнейшей задачей является исследование эффективности данного прибора.

В качестве проб для оценки эффективности, которые планируется использовать пробы «Воспроизведение ритма по слуховому образцу». Оценивание проб планируется выполнять по Ж.М. Глозман. [2]

- 0 – Правильная оценка всех предъявленных ритмических структур и не более двух самокорректируемых ошибок при их воспроизведении по слуховому образцу.
- 0,5 – Единичные импульсивные ошибки восприятия (дефекты акустического внимания) с самокоррекцией.
- 1 – Низкое акустическое внимание, ошибки корректируются при указании на них, воспроизведение только после повторного предъявления.
- 2 – Многочисленные пере- и недооценки с частичной коррекцией, быстрое забывание образца.
- 3 – Некорректируемые ошибки более чем в половине предъявленных для оценки или воспроизведения ритмических структур.

Проба будет проводится до и после курса занятий с нейрометрономом.

В процессе проведенного исследования был разработан прибор для развития акустического гнозиса, фонематического восприятия и произвольного внимания, и предложен план его апробации.

Литература

1. Овсянникова Т.Ю. и др. Использование аппаратных методов при коррекции постуральных нарушений у детей с РАС // Актуальные проблемы нейросенсомоторного развития детей: семейные и средовые поддерживающие факторы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Астрахань, 9–10 сентября 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – 160.
2. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 80 с.: ил. – (Серия «Детскому психологу»).

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Научно-производственного центра «Левоник»

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в формировании требований к устройству нового поколения директора ООО Нейрозебра Синдяеву Елену Викторовну и Ильченко Павла Викторовича за помощь при проверке гипотез о физической реализации тренажера.

Neurometronome: Developing and Efficiency Estimate

Levonovich N.I.

research technician

Moscow State University of Psychology & Education

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8580-0490>

e-mail: levonikitech@yandex.ru

Parshina A.A.

undergraduate student

Moscow Pedagogical State University

Moscow, Russia

e-mail: annaparshina_2201@mail.ru

Keywords: rhythm, neurocorrection, hardware techniques, attention disorders, speech disorders

Актуальные аспекты преподавания математики в высшей школе в эпоху генеративного ИИ: тенденции, практики, вызовы

Ленников Р.В.

Ассистент каф. ВММ

Тульский государственный университет (ФГБОУ ВО ТулГУ)

г. Тула, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3013-6309>

e-mail: roman.lennikov@yandex.ru

Ключевые слова: математическое образование, ИИ, нейросети, активное обучение, академическая честность

В работе рассматриваются современные тенденции преподавания математики в высшей школе в условиях стремительного развития генеративного ИИ. Отмечается трансформация образовательной среды под влиянием больших языковых моделей, изменение методов обучения и взаимодействия преподавателей и студентов. Анализируются новые педагогические практики: автоматизация проверки заданий, генерация учебного контента, персонализация обучения. Особое внимание уделяется адаптации математических дисциплин к цифровым условиям, этическим и методическим вызовам, а также опыту интеграции ИИ в университетах России и мира. Подчеркивается необходимость баланса между использованием ИИ и сохранением фундаментальных принципов обучения математике.

Введение. Появление доступных генеративных моделей вызвало масштабные изменения в высшем образовании. ИИ стал одновременно мощным инструментом и вызовом для традиционных форм обучения и оценки знаний. Студенты активно используют ИИ для решения задач и проверки решений, тогда как преподаватели внедряют эти технологии медленнее. Вузы по всему миру пересматривают содержание курсов, форматы заданий и критерии академической честности. Анализ адаптации преподавания математики в этих условиях является актуальной задачей.

Основные тенденции. Развитие генеративного ИИ породило три ключевые тенденции.

1. Активное использование ИИ студентами: он помогает искать информацию, объяснять теорию и решать задачи. Запреты оказываются малоэффективными.
2. Осторожная интеграция ИИ преподавателями: университеты разрабатывают регламенты, определяющие допустимые формы его использования.

3. Системная адаптация вузов: от индивидуальных инициатив – к институциональной политике, подготовке педагогов и разработке этических норм.

Адаптация преподавания математики. Распространение ИИ меняет методику преподавания. Типовые задачи, легко решаемые моделями, уступают место исследовательским проектам, устным коллоквиумам и открытым заданиям. Формы контроля сдвигаются от тестов к презентациям и дискуссиям. В учебный процесс активно внедряются цифровые платформы и ИИ-инструменты, обеспечивающие персонализированные задания и автоматическую обратную связь. Роль преподавателя трансформируется: он становится наставником, проектирующим образовательные траектории. Одновременно требуется повышение квалификации преподавателей и развитие ИИ-грамотности. Взаимодействие со студентами становится более гибким и оперативным благодаря виртуальным ассистентам и аналитике данных об учебной активности.

Очень важной является задача разработки проверочных материалов, устойчивых к применению нейросетей. Представляется необходимым пересматривать весь учебно-методический комплекс заданий – новые задания должны требовать не формальное получение ответа, а объяснение закономерностей и раскрытие аналитики решения. Проверка таких заданий предполагает проверку мыслей обучающихся. Поставленные задачи можно решить очными проверочными мероприятиями с «ручными» компонентами: короткие индивидуальные задания на ключевые понятия и технику, устные мини-экзамены/пятиминутные собеседования с акцентом на обоснование, а не на воспроизведение. Очень острым становится задача многовекторности оценивания успеваемости: сочетать разные типы работ.

Практики использования ИИ. Генеративный ИИ применяется для:

- автоматизации создания и проверки заданий;
- персонализации обучения и объяснения материала “простым языком”;
- быстрой обратной связи по решениям студентов;
- создания интерактивных учебных сред (виртуальных собеседников, лабораторий).

Эти инструменты разгружают преподавателя и повышают вовлечённость студентов, однако требуют педагогического контроля за качеством контента.

Вызовы и риски. Главные проблемы связаны с академической добросовестностью, снижением самостоятельности студентов и качеством усвоения знаний. Избыточное доверие к ИИ может привести к потере навыков рассуждения. Для противодействия этому предлагается сочетать использование ИИ с «ручным» решением, обсуждениями и заданиями на доказательство.

Другие риски – недостаточная подготовка преподавателей, технические ограничения и этические вопросы: защита данных, ответственность за ошибки ИИ, цифровое неравенство. Возникает новая компетенция – редактирование ИИ-контента и контроль его качества.

Российский и зарубежный опыт. В России внедрение ИИ в образование пока точечное, но активно развивается при поддержке ведущих вузов и компаний. За рубежом университеты переходят от запретов к осознанному использованию ИИ. студенты сравнивают свои решения с ответами ИИ, что развивает критическое мышление. Правомерно введение требования указывать, где использовался ИИ.

Заключение. Генеративный ИИ стал неотъемлемой частью образовательного ландшафта. Он способен обогатить преподавание математики, автоматизируя рутинные процессы и расширяя возможности персонализации, но требует ответственного подхода. Главная задача – сохранить развитие математического мышления и критического анализа при использовании ИИ как вспомогательного инструмента. Такой сдвиг требует от преподавателей пересмотра акцентов и подходов к обучению, который не сводится к запрету ИИ. Устойчивые образовательные стратегии строятся на сочетании: развития математического мышления и умения аргументировать; владения цифровыми инструментами (программирование, визуализация); умения критически использовать ИИ как вспомогательный ресурс. Для этого необходимы усилия преподавателей, студентов и вузов, направленные на осмысленную и этически выверенную интеграцию технологий. Эра генеративного ИИ открывает новую главу образования, где математика сохраняет свою фундаментальную роль, обогащаясь современными цифровыми возможностями.

Литература

1. Воронина Д.К. Нейронные сети в образовании: угрозы, вызовы и перспективы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2024. – № 212. – С. 126–136.
2. Добровольская Н.Ю., Сеидова Н.М. Применение генеративных моделей в обучении математическому анализу студентов IT-направлений // Образовательные ресурсы и технологии. – 2025. – № 3(52). – С. 42–51.
3. Симонова И.Э., Симонов А.Б., Тарасова И.А. Возможности использования искусственного интеллекта в обучении математике (на примере ВолгГТУ) // Primo aspectu. – 2024. – № 4(60). – С. 69–75.
4. Гулынина Е.В., Омарова А.Д. Искусственный интеллект и персонализированное обучение: перспективы и вызовы в контексте преподавания математики // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 82–92.

Current Aspects of Teaching Mathematics in Higher Education in the Era of Generative AI: Trends, Practices, Challenges

Lennikov R.V.

*Assistant of Department of Computational
Mechanics and Mathematics, Tula State University
Tula, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3013-6309>

e-mail: roman.lennikov@yandex.ru

Keywords: mathematics education, AI, neural networks, active learning,
academic integrity

Использование цифровых технологий и методов визуализации при изучении тел вращения на уроках математики

Липинская В.А.

студент

*Лесосибирский педагогический институт –
филиал федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования*

«Сибирский федеральный университет»

г. Лесосибирск, Российская Федерация

e-mail: vika.lipinskaya@mail.ru

В современном мире цифровые технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни, проникнув во все её сферы, включая образование. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда», стартовавший в России в 2019 году, нацелен на активное внедрение цифровых инструментов в учебный процесс. Это не просто переход на дистанционное обучение, а глубокая трансформация традиционного образования, которая подразумевает использование интерактивного оборудования, специализированного программного обеспечения и цифровых платформ прямо в классе.

Математика, будучи одной из фундаментальных наук, часто вызывает трудности у учащихся. Особенно это касается геометрии, где требуется развитое пространственное и образное мышление. Тема «Объемы многогранников и тел вращения» является одной из таких сложных, но важных тем. Успех её изучения во многом зависит от наглядности и способности учащихся представить себе объёмные объекты.

Данный доклад посвящён тому, как современные цифровые технологии и методы визуализации могут сделать процесс изучения геометрии, в частности тел вращения, более динамичным, наглядным и эффективным.

Важно понимать, что цифровизация образования – это не синоним дистанционного обучения. Дистанционное обучение – это формат проведения занятий, когда учитель и ученик взаимодействуют онлайн.

Цифровизация же – это более широкое понятие. Она подразумевает интеграцию цифровых инструментов в обычный, очный учебный процесс. К таким инструментам относятся:

Интерактивное оборудование: проекторы, интерактивные доски, планшеты, VR-очки.

Цифровые платформы и программное обеспечение: онлайн-конструкторы заданий, программы для построения графиков и 3D-моделей.

Организационные ресурсы: электронные журналы и дневники.

Использование этих ресурсов позволяет повысить интерес учащихся, сделать уроки более разнообразными и вовлекающими, а также развить у студентов навыки самооценки и рефлексии.

Геометрия – это наука, которую невозможно полноценно освоить без чёткого визуального представления. Многие учащиеся испытывают трудности с мысленным воссозданием трёхмерных фигур, видением их скрытых граней и пониманием того, как плоская фигура, вращаясь, образует объёмное тело.

Традиционно для этого используются плакаты и материальные модели. Однако они не всегда доступны, а их арсенал ограничен. Цифровые технологии снимают эти ограничения, предоставляя учителю и ученикам бесконечные возможности для создания и взаимодействия с геометрическими объектами.

Рассмотрим конкретные цифровые инструменты, которые можно эффективно использовать при изучении тел вращения и многогранников.

Одним из самых мощных и доступных инструментов является бесплатное онлайн-приложение Geogebra (<https://www.geogebra.org/>).

Что это? Это динамическая математическая среда, которая объединяет геометрию, алгебру и математический анализ.

Как использовать? На уроках по теме «Тела вращения» с помощью Geogebra можно:

1. Строить трёхмерные модели цилиндра, конуса, шара и усечённого конуса.
2. Вращать созданные модели. Учащиеся могут рассмотреть тело со всех сторон, увидеть не только видимые, но и скрытые элементы, что невозможно при работе со статичным изображением в учебнике.
3. Создавать анимацию. Например, можно показать, как прямоугольник, вращаясь вокруг одной из своих сторон, превращается в цилиндр. Это наглядно демонстрирует саму суть понятия «тело вращения».
4. Изменять параметры фигур (например, радиус основания или высоту) и в реальном времени наблюдать, как меняется объём тела.

Использование Geogebra превращает абстрактные геометрические понятия в зримые и интерактивные объекты, что значительно облегчает их понимание и запоминание.

После объяснения теоретического материала и наглядной демонстрации фигур важно отработать и закрепить полученные знания. Здесь на помощь приходят интерактивные платформы, например, Wordwall (<https://wordwall.net/ru>).

Что это? Онлайн-сервис, предоставляющий множество шаблонов для создания обучающих игр и заданий.

Как использовать? Для закрепления темы «Объёмы» можно создать:

1. Викторину. Учащимся предлагается вопрос с несколькими вариантами ответов (например, «По какой формуле рассчитывается объём конуса?»). Платформа автоматически проверяет ответ и показывает результат, что позволяет студенту сразу увидеть свои ошибки.

2. Задание на сопоставление. Необходимо «перетащить» (принцип drag&drop) формулу объема к соответствующей ей геометрической фигуре (например, соотнести пирамиду, цилиндр и шар с их формулами). Такие задания помогают надежно закрепить связь между внешним видом тела и способом вычисления его объема.

Подобные интерактивные задания не только делают процесс обучения более увлекательным, но и экономят время преподавателя на проверке, позволяя уделить больше внимания индивидуальной работе с учащимися.

Внедрение цифровых технологий в процесс обучения математике – это не дань моде, а необходимость, продиктованная временем. Использование инструментов визуализации, таких как Geogebra, и интерактивных платформ, таких как Wordwall, позволяет решить несколько ключевых педагогических задач:

1. Повысить наглядность и сделать абстрактные геометрические понятия понятными и доступными.
2. Развить пространственное мышление учащихся, позволяя им интерактивно взаимодействовать с моделями.
3. Повысить учебную мотивацию и интерес к предмету, превращая изучение сложной темы в увлекательный процесс.

Таким образом, грамотное и систематическое использование цифровых ресурсов на уроках математики способствует не только улучшению академических результатов, но и формированию у студентов целостного и глубокого понимания геометрии, что является важной составляющей их общего интеллектуального развития.

Литература

1. Калитин С.В. Интерактивная доска. Практика эффективного применения в школах, колледжах и вузах: Учебное пособие. – М.: Солон-Пресс, 2013. – 192 с.
2. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М., 2019. – 24 с.
3. Сухорукова Д.С. Роль математики в современном мире // Научный журнал молодых ученых. – 2020. – № 202. – С. 256–258.
4. Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды: Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649.
5. Матомедиапиева М.М. Использование цифровых технологий при изучении математики // [Электронный ресурс]. – 2023.

The Use of Digital Technologies and Visualization Methods in the Study of Bodies of Rotation in Mathematics Lessons

Lipinskaya V.A.

student

*Lesosibirsk Pedagogical Institute is a branch
of the Federal State Autonomous Educational Institution
of Higher Education "Siberian Federal University"
Lesosibirsk, Russia*

Условия цифровой трансформации в детском саду

Найденова И.А.
заведующий

МБДОУ «Детский сад № 222»
г. Н. Новгород, Российская Федерация
e-mail: arina.bugrova.2002@mail.ru

В настоящее время в педагогическую науку плотно вошли такие понятия, как цифровизация и цифровая среда. Повсеместный доступ в Интернет, использование интерактивных досок, программного обеспечения, проведение вебинаров и видеоконференций, создание электронных библиотек и прочего становятся неотъемлемыми элементами современного образовательного пространства. Поэтому особую актуальность приобретает проблема создания и соблюдения определенных условий цифровой трансформации в детском саду с целью повышения эффективности всего воспитательно-образовательного процесса.

Анализ научных источников позволил нам выделить две противоречивые тенденции, касающиеся рассматриваемого нами вопроса. С одной стороны наблюдается высокая оснащенность образовательных организаций новыми технологиями, а с другой – педагоги детских образовательных организаций демонстрируют достаточно низкий уровень их интеграции в образовательный процесс, что во многом связано с имеющимися у них сложностями в использовании цифровых инструментов.

Под цифровизацией образования в целом принято понимать процесс формирования конкурентоспособных профессионалов в цифровом мире. При этом цифровизация способствует [1]:

- гибкости и персонализации образовательного процесса и тем самым повышению его эффективности;
- трансформации аналоговых ресурсов в цифровые и тем самым расширению технологических возможностей педагогических средств обучения;
- появлению новой цифровой образовательной коммуникации, влияющей на весь образовательный процесс и его результаты;
- изменению всей структуры обучения и организации образовательного процесса.

Проблема цифровой трансформации дошкольного образования была предметом исследования многих ученых, среди которых можно выделить Н.Е. Вераксу, Л.В. Байбородову, О.А. Бондарчук, Г.У. Солдакову, С.Г. Шабас и других. Дети XXI века с раннего возраста погружаются в цифровую среду, причем для них реальные и виртуальные миры

являются равнозначными и активно взаимодействующими друг с другом. Современные дети – это прирожденные пользователи различных гаджетов и приложений.

Цифровые технологии проникают в повседневную жизнь человека и становятся неотъемлемой частью культуры всего общества. Однако процесс цифровизации неизбежно влияет на психическое развитие каждого из нас. Быстро меняющийся мир требует высокой скорости принятия решений, обработки информации и быстроты реакций.

Исследования показывают, что одним из ключевых факторов успешной социализации современного ребенка является освоение цифровой реальности как средства деятельности и общения [2]. В связи с этим возник новый термин «цифровая социализация», оказывающий значительное влияние на развитие ведущих видов деятельности ребенка, которые становятся цифровыми. С раннего детства ребенок начинает учиться манипулировать цифровыми устройствами; уже в дошкольный период у него формируются навыки извлечения игрового контента из Интернета и т.д.[1].

Исследователи отмечают, что современные дети проводят много времени за цифровыми устройствами: играя в компьютерные игры, общаясь в социальных сетях, готовясь к занятиям и т.д. Рациональное применение цифровых технологий в дошкольном образовании может сделать занятия насыщенными, интересными и увлекательными для детей. Это открывает возможности для разнообразного представления информации, формирует психические процессы и мотивацию. Цифровая трансформация активизирует ребенка на занятиях, способствует лучшему усвоению материала и разнообразит содержание детской игры.

Таким образом, важно осознавать, что квалифицированное внедрение цифровых технологий в дошкольное образование открывает новые горизонты для развития детей, но также требует внимательного подхода к их психологическому состоянию и образованию в целом.

На основе этого мы решили выделить основные условия, способствующие успешной цифровой трансформации детского сада и повышению эффективности всего воспитательно-образовательного процесса.

1. Взаимодействие между педагогом и воспитанниками должно носить персонализированный характер и основываться на глубоком анализе образовательных потребностей всех участников образовательного процесса. Такое взаимодействие предполагает регулярную диагностику индивидуальных особенностей детей и запрос родителей, гибкое планирование образовательного процесса с учетом включения в него цифровых технологий и инструментов.
2. Постоянное обновление цифровой образовательной среды. Соблюдение данного условия предполагает проведение систематического

мониторинга появления новых цифровых технологий, периодическое обновление контента и технических средств в детском саду, а также внедрение механизмов обратной связи от всех участников образовательного процесса.

3. Доступность цифровой среды предполагает наличие технической доступности оборудования всем участникам образовательного процесса, эргономичность и безопасность его использования, а также учет особых образовательных потребностей детей и их индивидуальных возможностей.
4. Техническая оснащенность детского сада предполагает наличие современного цифрового оборудования и соответствия его имеющимся стандартам, надежность технического обслуживания.
5. Профессиональная готовность педагогического коллектива к внедрению цифровых технологий в воспитательно-образовательный процесс, так как для развития определенных компетенций у других, необходимо для начала самому ими обладать. Умение работать с техникой, выбирать подходящую обучающую информацию, создавать виртуальные занятия и проводить их – это умения, которыми должен обладать современный педагог. То есть должно систематически проводиться повышение цифровой грамотности педагогов, развитие навыков создания цифрового контента, формирование критического отношения к имеющимся цифровым ресурсам и к их использованию.
6. Разработка образовательного контента. Это условие требует создания методически обоснованных цифровых материалов, соответствия контента возрастным особенностям детей, а также интеграцию с традиционными формами педагогической деятельности.
7. Систематическое и планомерное обучение дошкольников работе с цифровыми устройствами и взаимодействию в цифровой среде, чтобы исключить их бесконтрольное включение в цифровое пространство. Данное условие предполагает поэтапное формирование у них цифровых навыков, воспитание цифровой гигиены и безопасности, а также развитие критического мышления при работе с информацией в цифровом пространстве.
8. Научно-методическое сопровождение процесса цифровизации предполагает разработку методических рекомендаций по использованию цифровых технологий, создание системы мониторинга эффективности цифровой трансформации, а также организацию стажировочных площадок для обмена опытом между педагогическими работниками.
9. Нормативно-правовое обеспечение цифровой трансформации предполагает разработку локальных актов, регламентирующих использование цифровых технологий в детском саду, а также определение

времени и условий использования цифровых средств при работе с детьми разного возраста.

10. Финансовая устойчивость цифровой трансформации предполагает долгосрочное планирование финансирования обновления цифрового оборудования, привлечение дополнительных источников финансирования, а также оптимизацию расходов на технической обслуживании.
11. Взаимодействие с родителями предполагает просветительскую работу в плане показа роли цифровых технологий в развитии детей дошкольного возраста, обучение родителей правилам цифровой безопасности, а также организацию совместных проектов с использованием различных цифровых инструментов.
12. Соблюдение здорового образа жизни, то есть соблюдение СанПиН в процессе использования цифровых устройств, баланса цифровой и традиционной деятельности, а также проведение профилактических мер и недопущения цифровой переутомляемости, как у воспитанников, так и у педагогов.

Таким образом, цифровая трансформация в детском саду дает новые возможности и открывает педагогам новые пути взаимодействия в образовательной среде. Разнообразные цифровые устройства могут быть как средством обучения детей, так и помощником, организующим процесс коммуникации, объединяющим педагогов, родителей и дошкольников для совместной деятельности. При этом важно соблюдать ряд условий, чтобы данная трансформация была эффективной, способствовала развитию воспитанников и не наносила вред их здоровью и благополучию.

Литература

1. Литвинова С.Н. Челышева Ю.В. Цифровая трансформация образовательной среды дошкольной образовательной организации // Вестник ПСТГУ. 2021. Вып. 62. С. 99–112.
2. Солдатова Г.У. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми до школьного и младшего школьного возраста // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 4. № 4 (36). С. 12–27.

Conditions for Digital Transformation in Kindergartens

Naidenova I.A.
head

MBUD "Kindergarten № 222"
Nizhny Novgorod, Russian Federation
e-mail: arina.bugrova.2002@mail.ru

Компьютерный конструктор коррекционно-развивающих игр в практической деятельности учителя логопеда

Неустроева Е.С.

*старший преподаватель, научный сотрудник
Шадринский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО ШГПУ), г. Шадринск, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7205-6164>

e-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru

Ключевые слова: компьютерный конструктор игр, информационно-коммуникационная компетентность, учитель логопед

Актуальность. В век цифровизации образовательных ресурсов у каждого педагога возникает необходимость адаптации к инновационному формату взаимодействия с обучающимися, а также новым способам разработки учебного материала.

По данным ЮНЕСКО, преимущества и недостатки применения компьютерных средств в обучении детей следует учитывать и особенно рационально внедрять новые технологии в образовательный процесс [1].

Эксперты в этой области акцентируют внимание на определении доступности применения современных цифровых технологий в обучении детей, а именно, соответствие возрастным и психофизиологическим возможностям обучающихся; соответствие педагогическим условиям и целям процесса обучения; экономичность технологии; образовательная (коррекционная, развивающая) эффективность.

Исследования, посвященные внедрению цифровых технологий в образовательный процесс, наблюдаются в работах В.П. Беспалько, М. Веллер, Д. Джонсона, М.И. Глотова, Л.В. Приступиной, Р.М. Сафуано и т.д.

В последнее время, использование компьютерных образовательных ресурсов стало наблюдаться в деятельности специалистов, работающих с детьми, имеющими разные варианты нарушенного развития (И.К. Воробьев, М.Ю. Галанина, М.А. Жукова, Н.Н. Кулишов, О.И. Кукушкина, Д. Митчелл и др.).

Широкое распространение компьютерные технологии находят в профессиональной деятельности учителя логопеда.

Несмотря на принятие со стороны ученых (Е.Е. Гаркуша, Г.Ю. Грифанова, И.Е. Душкина, Ю.Б. Критик, Н.Н. Малофеев, М.В. Соприна) факта внедрения информационно-коммуникационных технологий в логопедическую работу, перед специалистом возникает проблема, состоящая в разработке или адаптации [2] коррекционно-развивающего материала в цифровой среде.

Часто, учителя логопеды, как и многие педагоги, имеют невысокий уровень информационно-коммуникационной компетентности [3].

Многие логопеды, сейчас используют специальное программное обеспечение, другие обращаются к межпрофильным специалистам для разработки компьютерных технологий, третьи – занимаются проектированием мультимедийных презентаций или осваивают навыки начального программирования.

Так или иначе, процесс адаптации учебного материала к инновационной цифровой среде, требует много времени от учителя логопеда.

Для разрешения проблем информационно-коммуникационной компетентности в профессиональной деятельности учителя логопеда, целесообразно обращать внимание на компьютерные конструкторы игр, упражнений, заданий, которые представляют готовые шаблоны, и предлагают специалисту только вставить содержание учебного материала (П. Джонсон, Дж. Ли, М. Хаузер, Д. Хилл и т.д.).

Научная новизна. Компьютерный конструктор игр в деятельности учителя логопеда является потенциальным здоровьесберегающим средством для педагога, поскольку позволяет проявить творческий подход к процессам коррекции и развития; осуществить индивидуализированное обучение; сэкономить время и работоспособность (адаптировать один раз – использовать бесконечно, или адаптировать снова без материальных затрат); многократно использовать как в кабинете логопеда, так и в условиях домашней обстановки (рекомендовать родителям и предоставлять доступ к их использованию).

Внедрение компьютерного конструктора игр в профессиональную деятельность учителя логопеда позволяет разрабатывать авторские игры, направленные на коррекцию речи, не имея специальных навыков программирования.

Практическая значимость. В нашем исследовании, было осуществлено проектирование компьютерного конструктора образовательных игр для педагогов, занимающихся речевым развитием детей.

В содержание конструктора были внедрены логопедические игры для детей младшего школьного возраста, направленные на коррекцию навыков письменной речи, с целью тестирования компьютерного средства. Конструктор целесообразно применять педагогам, ведущим профессиональную деятельность в области речевого развития.

Целью исследования стало проектирование компьютерного конструктора для создания коррекционно-развивающих игр в практической деятельности учителя логопеда, а также логопедических игр, направленных на коррекцию навыков письменной речи у младших школьников.

Методологической основой стали исследования Н.Ю. Александровской, Н.Н. Баль, М.Н. Гайдай, Т.П. Гордиенко, О.В. Елецкой,

М.В. Матвеевой, Ю.В. Марченко, которые указывали на необходимость внедрения учителем логопедом информационно-коммуникационных технологий. Это по мнению ученых, предоставляет более широкие возможности образовательной практики специалиста, а также способствует повышению эффективности проведения коррекционно-развивающих занятий. В то же время, владение цифровыми ресурсами и адаптирование их в образовательный процесс, свидетельствует о профессиональном и личностном развитии самого учителя логопеда.

Методы. В процессе исследования, нами были использованы методы: теоретические (анализ научной литературы, прикладных научных исследований, синтез разработок, моделирование конструктора); экспериментальные (проектирование компьютерного конструктора игр, тестирование конструктора педагогами).

Для проектирования компьютерного конструктора образовательных игр, нами был установлен свободный режим доступа: <https://detvora-portal.ru/profile/1>, с целью распространения разработки, а также обеспечения перспектив развития инновационного образовательного ресурса.

Использование конструктора предполагает поэтапное осуществление: вход на страницу; регистрация посредством введения адреса электронной почты; введение полученного шестизначного кода и использование.

В профиле пользователя предоставляется возможность указать собственные данные, а также роль, которую пользователь выполняет в конструкторе.

В нем отображены все игры, которые были созданы действующим педагогом. Появляется возможность редактировать ту или иную игровую разработку. В наличии функция «Создать новую игру».

При создании новой игры, специалисту необходимо заполнить поля: название, описание, модуль, изображение (при необходимости).

Чтобы внести содержательный материал, педагогу нужно кликнуть на кнопку «Добавить карточку».

Особенность игр состоит в том, что они создаются по единому шаблону. Суть шаблона в данном компьютерном конструкторе – установить соответствие. Однако высокий уровень креативности пользователя, имеет возможность в этом типе разработать игры на выбор правильного варианта и др.

Соответствие в играх можно установить между разным информационным содержанием (изображение, звук, текст). Количество соответствие устанавливается самим педагогом.

Так, рассмотрим процесс разработки логопедической игры, направленной на коррекцию и развитие нарушенных навыков письменной речи.

- разработка идеи игры: игра, направленна на развитие фонематического восприятия и формирование связи между образом звука и буквы у младших школьников;
- проектирование механизма игры: обучающиеся должны установить соответствие между услышанным звуком и изображением его буквы;
- поиски отбор дидактического материала (изображение, звуки);
- заполнение целевых полей в игре (рис 1.).

Создать новую игру

Создать новую игру

Изменить существующую

Название

Буквушки

Описание

Простушай звуки. Вспомни, какой буквой они обозначаются. Сопоставь звук с буквой.

Изображение игры



Загрузить изображение

Модуль

Выберите или введите модуль

Свой модуль

Логопедия. Звуко-буквенный анализ

Рис. 1. Пример заполнения целевых полей при создании игры в компьютерном конструкторе

- заполнение содержания игры: например, первый столбец вносятся изображения букв, во второй – фонема буквы (рис. 2).

Карточки игры

Карточка 1

Изображение

Аудио

Текст

Изображение

Аудио

Текст





Добавить карточку

Рис 2. Пример заполнения содержательной части игры в компьютерном конструкторе

- добавление игры и ее анализ во вкладке «Мои игры»: переносим звук в строчку к букве, которым он обозначается (рис 3.).

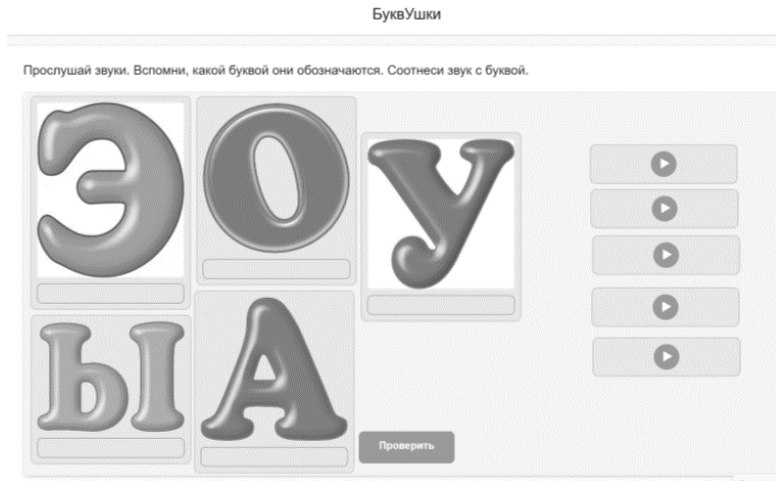


*Рис 3. Пример заполнения содержательной части
игры в компьютерном конструкторе*

Результаты исследования. Тестирование интерактивного конструктора было успешно осуществлено.

В тестировании приняли участие 10 учителей логопедов, а также 20 студентов, обучающихся по специальности «учитель логопед».

Создание игр, по мнению самих испытуемых, также как и использование разработанного конструктора, оказалось доступным для понимания, даже при отсутствии информационно-коммуникационных компетентностей. Это проявляется в простоте входа в образовательный ресурс, доступности шаблона, заполнения игр содержательным материалом, прохождении игр и их оценивании.

Кроме того, педагогами и студентами отмечена возможность проявления креативности и инновационности при использовании конструктора. Так, было отмечено, что многие игры могут быть адаптированы совершенно в ином виде, какими они были в авторском варианте, и посредством конструктора будут решать другие задачи, что позволит всесторонне исследовать и сгладить проблему в развитии речи.

Таким образом, проблема использования компьютерного конструктора для создания игр в практической деятельности учителя логопеда была разрешена посредством следующих аспектов: игровой фон,

творческий характер, индивидуализация процесса коррекции речевых нарушений посредством инновационных цифровых технологий, требует от учителя логопеда умений адаптировать коррекционно-развивающий материал под требования цифровой среды; педагог по речевому развитию часто имеет трудности обеспечения образовательного процесса информационно-коммуникационными средствами; эффективным решением в обращении логопеда к компьютерным технологиям, становится конструктор создания игр в цифровой среде.

Литература

1. Technology in education: A TOOL ON WHOSE TERMS? / Unesco [Электронный ресурс] // Unesdoc: цифровая библиотека. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723> (дата обращения: 09.10.2025).
2. Бессонова Д.С. Психолого-педагогические проблемы использования цифровых технологий в образовательном пространстве: сборник трудов конференции // Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы, опыт решения: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. – Чебоксары: «Среда», 2023. С. 75–77.
3. Чемоданова М.В. Оценка уровня информационно-компьютерной грамотности учителей-логопедов [Электронный ресурс] // Научный журнал Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова. – № 19. – URL: <https://elib.bspu.by/handle/doc/6692> (дата обращения: 09.10.2025).

**Computer-Based Constructor
of Correctional and Developmental Games
in the Practical Work of a Speech Therapist**

Neustroeva E.S.

Senior Lecturer; Researcher

Shadrinsk State Pedagogical University (FSUE VO SHSPU)

Shadrinsk, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7205-6164>

e-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru

Keywords: computer game designer, information and communication competence, speech therapist teacher

Личностно-ориентированное обучение в условиях цифровизации: теоретические и практические аспекты

Однорал П.А.

магистрант

*Государственный университет просвещения
(ФГБОУ ВО ГУП), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: polina.odnoral@gmail.com*

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, цифровизация, цифровое обучение, цифровые технологии в образовании, искусственный интеллект

Принимая во внимание «культуросообразность» личностно-ориентированного обучения, становится явной необходимость приобщения учащихся к освоению актуальных цифровых инструментов и технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) для проектирования индивидуальной образовательной траектории и жизни в высокотехнологичном обществе. В данной статье поднимаются вопросы обеспечения личностно-ориентированного образовательного процесса в условиях цифровизации. Исследуя возможности современных образовательных цифровых технологий, очевидным представляется потенциал повысить эффективность личностно-ориентированного обучения. Среди аспектов взаимодействия личностно-ориентированного обучения и цифровизации мы выделили: высокую индивидуализацию обучения, доступ к разнообразным ресурсам, гибкость и мобильность, возможность адаптивного обучения, оперативное взаимодействие и активное сотрудничество. При рассмотрении проблемы использовался метод теоретического и сравнительного анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту итогом завершения среднего общего образования должно стать достижение каждым учеником метапредметных наравне с предметными результатами. Освоение регулятивных, познавательных и коммуникативных учебных действий необходимо в современном обществе, где для успешной деятельности нужны умения самостоятельно планировать, проводить познавательную работу и взаимодействовать в коллективе. Включение метапредметных результатов в школьную программу отражает переход от традиционной педагогической парадигмы, ориентированной на пассивное восприятие знаний, к гуманистической, формирующей учащегося как активного участника образовательного процесса. Включение метапредметных результатов обучения

в школьную программу отражает переход от традиционной педагогической парадигмы, ориентированной на пассивное восприятие знаний, в сторону гуманистической парадигмы, формирующей учащегося как активного участника образовательного процесса.

Затрагивая тему гуманизации образования, учёные всё чаще обращаются к идеям личностно-ориентированного обучения. По В.В. Серикову, там, где традиционное образование воспринимает личность человека «в функции средства для достижения предметных задач», личностно-ориентированное образование подчиняет содержательные и процессуальные компоненты развитию механизмов функционирования личности. [2, с. 6]. Сериков определяет личностно-ориентированный подход как этико-гуманистический принцип общения педагога и воспитанника, в рамках которого личность является главной целью педагогического процесса и реализует свободу самостоятельного выбора приоритетов и образовательных маршрутов [2, с. 13–14].

Е.В. Бондаревская расширяет понимание личностно-ориентированного подхода, определяя его как культуросообразный педагогический процесс, в котором целью воспитания становится человек культуры, а субъектность – ядро его личности. «Каждая личность уникальна, и главной задачей педагогической работы является формирование ее индивидуальности, создания условий для развития ее творческого потенциала» [1, с. 17] Образование, по Бондаревской, – часть культурной среды, а, следовательно, сам педагогический процесс должен соответствовать современному этапу развития общества, где активно применяются цифровые технологии.

В условиях постиндустриализации возрастает необходимость использования возможностей цифровой образовательной среды для подготовки обучающихся к жизни в мире, где знание и технологии претерпевают быстрые изменения. Однако вопрос организации личностно-ориентированного образования в цифровом окружении всё ещё недостаточно описан в научной литературе.

Термин «цифровизация образования» сравнительно недавно вошел в научный оборот. Б.Е. Стариченко отмечает отсутствие четкой терминологии в нормативных документах и предлагает собственное определение «цифрового образования» по аналогии с «цифровой экономикой»: «это учебная и воспитательная деятельность, основанная на преимущественно цифровой форме представления информации учебного и управленческого характера, а также актуальных технологиях ее хранения и обработки, позволяющая существенно повысить качество образовательного процесса и управление им на всех уровнях» [3, с. 53]. Недостаточная проработанность и неоднозначность официальных трактовок

понятий, сопутствующих цифровизации, может препятствовать разработке и внедрению программ личностно-ориентированного обучения.

Тем не менее, некоторые исследователи, такие как М.Е. Вайндорф-Сысоева и М.Л. Субочева, уже рассматривают цифровое образование как системообразующую категорию, включающую понятия «цифровая образовательная среда» и «цифровое обучение». О.Б. Чехонина отмечает, «что цифровизация обучения, в том числе дистанционное обучение, значительно расширяет возможности традиционного аудиторного обучения» [4, с. 245].

Цифровые ресурсы и технологии способствуют реализации принципов личностно-ориентированного обучения следующим образом: создают условия для дифференциации и индивидуализации обучения, способствуют самостоятельной познавательной деятельности и позволяют оперативно адаптировать учебный процесс под потребности учащихся.

Особый интерес представляют новейшие достижения в области ИИ. Например, генеративные ИИ-технологии (например, ChatGPT, DeepSeek) способствуют улучшению результатов в обучении иностранным языкам, развивая навыки говорения, чтения и письма. Чат-боты предоставляют индивидуализированный фидбек и рекомендации по улучшению навыков, подбирают материалы по уровню знаний и помогают составить программы обучения.

Несмотря на опасения некоторых педагогов о снижении уровня письменной грамотности, ряд исследователей полагает, что не следует запрещать использование ИИ, а целесообразно подготовить обучающихся к жизни, где такие технологии будут активно применяться. Профессор Борис Стайп отмечает, что «важной задачей становится научить учащихся работать с ИИ так, чтобы он думал вместе с ними, а не за них, иначе ИИ рискует стать их конкурентом». [5]

Современные ИИ-системы позволяют создавать адаптивный контент, учитывающий индивидуальные потребности и предпочтения учащихся. Зарубежные образовательные платформы (Knewton, Smart Sparrow, Snappet) реализуют персонализированные траектории обучения, а анализ больших данных и биометрических показателей дает возможность адаптировать курсы под эмоциональное состояние и мотивацию обучающихся. Однако возникает противоречие между самой концепцией личностно-ориентированного обучения, в соответствии с которой реализуется свобода личности, и иным пониманием «личного» в технологиях адаптивного обучения, отвечающих потребностям ученика основываясь на предикативной аналитике. Ученые выражают опасения, что, лишая учащихся и преподавателей возможности выбора, возникает риск сделать образование менее «личностным».

Интеграция цифровых образовательных технологий является прорывом в педагогике, ориентированной на личность обучающегося. Современные цифровые инструменты повышают эффективность личностно-ориентированного обучения в следующих аспектах: создание динамичной и интерактивной среды обучения; оперативная обратная связь между участниками образовательного процесса; повышение мотивации и вовлеченности за счет персонализированного и адаптивного обучения; развитие субъектных качеств личности и творческих способностей за счет увеличения доли автономии. По мере того как новые цифровые технологии преобразуют образовательную практику, преподаватели и исследователи должны оценивать их потенциал для улучшения качества обучения. Таким образом, методика образования будет развиваться, воспитывая поколение критически мыслящих, творческих и самостоятельных личностей, готовых к решению задач XXI века.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1995. – 288 с.
2. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
3. Стариченко, Б.Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания / Б.Е. Стариченко. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 49–58.
4. Чехонина, О.Б. Цифровизация образования в конкретных примерах / О.Б. Чехонина, С.А. Кузнецова, Е.В. Никифорова // Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии и экологии в школе и вузе: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Москва, 12–14 февраля 2020 года / отв. ред. Г.Г. Швецов. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Диона», 2020. – С. 244–247. – EDN RJVCNF.
5. Burt J. Schools look to ban ChatGPT; students use it anyway [Электронный ресурс] // Computerworld. – 2023. – Режим доступа: <https://www.computerworld.com/article/1623825/schools-look-to-ban-chatgpt-students-use-it-anyway.html> (дата обращения: 10.04.2025).

Student-Centered Learning in the Conditions of Digitalization: Theoretical and Practical Aspects

Odnoral P.A.

Master's student

The Federal State University of Education, Moscow, Russia

e-mail: polina.odnoral@gmail.com

Keywords: student-centered learning, digitalization, digital learning, digital technologies in education, artificial intelligence

Качество подготовки профессиональных кадров в условиях цифровой трансформации

Ощепкова Н.Г.

канд. пед. наук, доцент

Алтайский государственный педагогический университет

(Бийский филиал имени В.М. Шукина)

г. Бийск, Российская Федерация

e-mail: reliance_07@mail.ru

Охотина М.Н.

студент

Алтайский государственный педагогический университет

(Бийский филиал имени В.М. Шукина)

г. Бийск, Российская Федерация

e-mail: marinka – zh@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается влияние цифровой трансформации на систему подготовки кадров в среднем профессиональном образовании. Анализируются ключевые изменения в образовательном процессе, новые требования к компетенциям выпускников и вызовы, стоящие перед образовательными организациями. Особое внимание уделяется практическим аспектам внедрения цифровых технологий в учебный процесс.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, цифровая трансформация, профессиональные компетенции, цифровые технологии, подготовка кадров

Современный этап развития общества определяется ускоренной цифровой трансформацией, затрагивающей экономику, производство, культуру и рынок труда. Она становится определяющим фактором и для развития системы образования, в том числе профессионального, не только на этапе обучения, но и с точки зрения подготовки специалистов. Именно образовательные организации среднего профессионального (СПО) и высшего образования (ВО) выполняют важнейшую функцию – готовят квалифицированные кадры для реального сектора экономики, востребованные на региональном и национальном рынках труда. При этом качество их подготовки определяется не только содержанием образовательных программ, но и степенью интеграции цифровых технологий в учебный процесс, готовностью педагогов к их использованию, а также способностью будущих выпускников адаптироваться к быстро меняющимся условиям труда.

При этом, вопросы цифровизации образования, в том числе СПО, активно исследуются в отечественной педагогической науке. Отмечается, что цифровая трансформация должна включать не только

обновление технических средств, но и модернизацию образовательных практик и внедрение современных педагогических технологий, направленных на повышение эффективности обучения и развитие цифровых компетенций у участников образовательного процесса.

Таким образом, цифровизация образования предъявляет требования к совершенствованию содержания и организации образовательного процесса, а также ко всем его участникам. Во-первых, образовательные организации оказываются в условиях постоянного обновления материально-технической базы, что обусловлено быстрым устареванием цифровых продуктов и необходимостью их соответствия современным стандартам. Во-вторых, особое значение приобретает развитие цифровых компетенций профессорско-преподавательского состава, ведь именно педагог выступает ключевой фигурой введения новейших технологий в учебный процесс. В-третьих, актуализируется внедрение адаптивных образовательных технологий (мобильные приложения для обучения, игровые и геймификационные платформы с различными уровнями сложности, адаптивное тестирование, персонализированные траектории обучения, цифровые симуляторы, онлайн-платформы и смешанные форматы обучения и др.), позволяющих индивидуализировать обучение и повысить его эффективность. В-четвёртых, цифровая трансформация ставит задачу обеспечения информационной и кибербезопасности образовательной среды, что требует новых организационно-правовых и технических решений. И, в-пятых, особую роль приобретает формирование инновационных механизмов взаимодействия образовательных организаций с работодателями, с рынком труда на основе цифровых платформ и сетевых сервисов, что позволяет укрепить практическую подготовку будущих специалистов [1, 3, 4].

Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования указывает на то, что положительные эффекты цифровизации образования связаны с гибкостью обучения и повышением доступности знаний, однако, сложности сопряжены зачастую с внедрением отдельных элементов цифровой среды без их интеграции в учебный процесс, что приводит к недостаточной эффективности в подготовке кадров и региональных различиях в ресурсах.

Структура профессиональных компетенций выпускников колледжей и вузов в условиях цифровой экономики существенно трансформируется. Ключевыми становятся: универсальные и гибкие цифровые умения и навыки, способность к быстрой адаптации и переобучению, умение работать с большими массивами информации, базовые навыки программирования и автоматизации, компетенции в области кибербезопасности.

Так, цифровая трансформация может существенно повысить качество подготовки кадров в СПО при комплексном подходе – целенаправленном развитии цифровой инфраструктуры, повышении цифровой

грамотности преподавателей, совершенствовании компетентного подхода и эффективных механизмов оценки, совместном построении компетентностных моделей и взаимодействии образовательных организаций с работодателями и рынком труда.

Опыт ведущих образовательных организаций показывает, что могут быть выделены несколько эффективных направлений, к которым относятся:

- смешанное обучение (blended learning) – это сочетание онлайн и офлайн-форматов, способствующих гибкому процессу обучения;
- симуляторы и VR-технологии, позволяющие погружать обучающихся в максимально приближенные к реальности условия;
- система цифровых портфолио, фиксирующая достижения и результаты обучающихся;
- технологии искусственного интеллекта, помогающие персонализировать обучение и подстраивать его под потребности каждого участника;
- цифровые двойники производственных процессов, открывающие широкие возможности для практико-ориентированного обучения и практической подготовки с учетом изменений в экономике и на рынке труда [2, 5].

Таким образом, цифровая трансформация образования представляет собой не просто обновление отдельных элементов образовательной среды, а требует системного пересмотра всей парадигмы подготовки профессиональных кадров. В современных условиях качество образования следует рассматривать прежде всего через уровень сформированности цифровых компетенций, а также способность будущих специалистов к быстрой адаптации на рынке труда в динамично меняющихся условиях. Представляется, что перспективным направлением развития является не только углубленная интеграция цифровых технологий в учебный процесс, но и целенаправленное усиление практической подготовки выпускников профессиональных образовательных организаций, обеспечивающей гармоничное соединение теории и практика – теоретических знаний с их применением в реальной профессиональной деятельности.

Литература

1. Готовность педагогов профессионального образования к работе в условиях цифровой образовательной среды / Л.М. Андрюхина, Н.В. Ломовцева, Н.О. Садовникова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 6.
2. Другова Е.А. Цифровизация обучения в российских университетах в 2021 г.: растущее окно возможностей // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сб. статей II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11–12 ноября 2021 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. – Москва: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ. – С. 589–608.

3. Исследования НИУ ВШЭ по цифровизации образования. – Москва: НИУ ВШЭ, 2020–2024.
4. Министерство науки и высшего образования РФ. Цифровизация образования. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/colleges_councils/kollegialnye-organy/digitalcouncil/digitalobr/ (дата обращения: 22.09.2025).
5. Напсо, М.Д. VR и AR-технологии в образовательном процессе / М.Д. Напсо // Этносоциум и межнациональная культура. – 2023. – № 8(182). – С. 120–125.

The Quality of Training for Professional Personnel in the Context of Digital Transformation

Oshchepkova N.G.

*Altai State Pedagogical University
(Biysk branch named after V.M. Shukshin), Biysk, Russia*

Ohotina M.N.

*Altai State Pedagogical University
(Biysk branch named after V.M. Shukshin), Biysk, Russia*

Abstract. The article examines the impact of digital transformation on the system of training personnel in secondary vocational education. Key changes in the educational process, new requirements for graduates' competencies and challenges facing educational organizations are analyzed. Particular attention is paid to the practical aspects of introducing digital technologies into the educational process.

Keywords: secondary vocational education, digital transformation, professional competencies, digital technologies, personnel training

Использование цифрового контента в процессе формирования рискологической компетентности

Пекина М.А.

старший преподаватель

*«Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)»*

(ФГАОУ ВО ЮУрГУ (НИУ)

г. Челябинск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7983-1439>

e-mail: jill.mkp@gmail.com

Ключевые слова: цифровой контент, рискологическая компетентность, цифровая образовательная среда

Одним из современных требований к специалистам является рискологическая компетентность, понимаемая нами как способность к идентификации, оценке и управлению рисками в своей профессиональной деятельности. Соответственно профессиональная подготовка будущих специалистов должна отвечать данному требованию и актуализировать процесс формирования рискологической компетентности в ВУЗе. Как система педагогических условий и факторов, создающих обстановку для протекания образовательного процесса и целенаправленно влияющая на образовательный процесс, образовательная среда ВУЗа согласно современным требованиям образования должна включать цифровые элементы. Использование цифрового контента позволяет задействовать элементы цифровой образовательной среды в образовательном процессе ВУЗа. Целью статьи является анализ возможностей использования цифрового контента в процессе формирования рискологической компетентности. Задачами статьи являются: 1) рассмотреть возможности применения цифрового образовательного контента для формирования рискологической компетентности; 2) выявить структуру содержания цифрового образовательного контента; 3) оценить восприимчивость студентами содержания дисциплин с подобранным цифровым образовательным контентом.

На сегодняшний день все образовательные организации от детских садов до ВУЗов применяют цифровой контент в образовательной деятельности. Под цифровым образовательным контентом понимаются «материалы и средства обучения и воспитания, представленные в цифровом виде, включая информационные ресурсы, а также средства, способствующие определению уровня знаний, умений, навыков, компетенции и достижений обучающихся» [3]. Если для начального общего, основного

общего, среднего общего образования существует перечень электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию Приказом Министерства просвещения РФ от 09.01.2025 г. № 1, то для ВУЗов такого перечня нет. Соответственно подбор и разработка цифрового образовательного контента определяются локальными нормативными актам ВУЗа самостоятельно. С одной стороны, это возможности для педагогов и творческие решения, а с другой стороны – дополнительная методическая работа [5]. Таким образом, подбор и разработка цифрового образовательного контента становится актуальной задачей педагогов [2, 4].

Методы исследования подобраны с учетом цели исследования и включали:

- теоретические (анализ научной и нормативно-правовой литературы, сравнение, обобщение);
- эмпирические (анкетирование, наблюдение, беседа).

Исследование было осуществлено на базе ФГАОУ ВО ЮУрГУ (НИУ) на кафедре «Безопасности жизнедеятельности» для студентов направления «Техносферная безопасность».

Подбор и разработка необходимого цифрового контента были осуществлены в рамках дисциплин «Экология» и «Источники загрязнения и системы защиты среды обитания» для формирования рискологической компетентности. Реализация подоранного и разработанного цифрового контента осуществлялась на лекционных, практических, лабораторных занятиях, а также в электронном курсе дисциплин на платформе «Электронный ЮУрГУ» (<https://edu.susu.ru>). Важным условием подбора и разработки цифрового контента являлось тесная связь с тематическим планированием дисциплин, а также акцент на понятии риска, рискологической компетентности. Была разработана структура содержания цифрового контента, состоящая из следующих элементов:

- нормативные документы (например, Земельный кодекс Российской Федерации, Водный кодекс Российской Федерации, Лесной кодекс Российской Федерации, № 7-ФЗ Об охране окружающей среды и др.);
- графический материал для представления на лекционных занятиях (например, презентации к лекциям, инфографика, фото свалок, фото с экскурсий на предприятия и др.);
- аудиофайлы (например, песня «Earth Song», исп. Майкл Джексон (1995), песня «Давайте сохраним». Музыка: А. Черный. Слова: Н. Старшинов и др.);
- обучающие видеофильмы (фильмы, о реальных производственных ситуациях для анализа на практических занятиях);
- текстовые файлы, содержащие описание теоретической части заданий и справочные данные;

- практические задания и лабораторные работы, которые можно выполнять в электронном виде (например, лабораторная работа в формате веб-квеста);
- разработанные формы контроля в электронном формате (тестовые задания, анкеты);
- подбор художественных произведений для самостоятельной работы с последующим обсуждением (художественные фильмы: «Эрин Брокович» (2000), «Разрисованная вуаль» (2006), «Темные воды» (2019), «Великий» (2020)).

Для подбора цифрового контента был применен контекстный подход, в рамках которого подбирались бытовые и производственные ситуации, связанные с риском для жизни и здоровья человека и окружающей среды. Введение в лекционный материал визуального контента (презентации, видеоролики, графический материал) позволяет улучшить воспринимаемость теоретического материала, а также расставить акценты там, где это необходимо. На примере обучающих фильмов студенты изучают причинно-следственные связи возникновения ситуаций риска, проводят анализ данных ситуаций и предлагают меры для предотвращения в будущем таких ситуаций. Практические и лабораторные работы в дистанционном формате, помимо непосредственных целей учебной дисциплины, позволяют развивать навыки веб-серфинга и критического мышления при подборе информации. Художественные произведения (аудиофайлы, фильмы, книги и др.) повышают заинтересованность студентов, наглядно иллюстрируют связь учебного материала с жизненными ситуациями. В художественных произведениях также наглядно показаны причины ситуаций риска, их последствия, а также мотивы героев, их поступки, ценности и т.д. На основе разбора художественных произведений приобретает личный опыт переживаний, изучение своих эмоций.

Разработка форм контроля и обратной связи в электронном формате позволяет оптимизировать процедуру проверки. Формы обратной связи призваны создать условия доверия при взаимодействии педагога и обучающихся. Например, были разработаны анкеты обратной связи с анонимным ответом, которые заполнялись по желанию студента. Форма позволяла оценить личный успех и удовлетворенность своим результатом при освоении материала, а также оценить полезность предлагаемого материала для личных целей и для своей будущей профессиональной деятельности.

Анализ анкет обратной связи показал удовлетворенность своими результатами большинства студентов (по пятибалльной шкале: 56,2% – отлично; 37,5% – хорошо; 6,3 % – удовлетворительно). Анализ обратной связи по уровню сложности дисциплин представлен на рис. 1. Полезность дисциплины для будущей профессиональной деятельности была оценена положительно: 81,2 % – очень полезно и 18,8% – полезно.

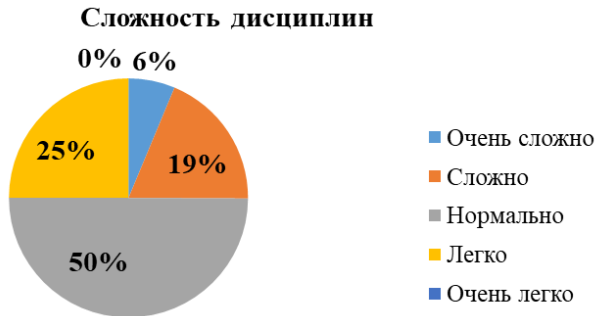


Рис. 1. Сложность дисциплин по анкетам обратной связи

В ходе проведенного исследования рассмотрены возможности применения цифрового образовательного контента для формирования рискологической компетентности. Применение цифрового образовательного контента позволяет повысить заинтересованность студентов [1], облегчает восприятие, а также развивает навыки работы в цифровой среде. Была выявлена структура содержания цифрового образовательного контента для конкретных дисциплин. С помощью анкет обратной связи была проведена оценка воспринимаемости студентами содержания дисциплин с подобранным цифровым образовательным контентом. Так, воспринимаемость дисциплин по сложности оценена студентами как «нормально» и «легко», отмечена высокая удовлетворенность своими результатами, а также высокий уровень полезности содержания дисциплин для своей будущей профессии.

Литература

1. Алехина, Н.В. Цифровое образовательное пространство в современном ВУЗе / Н.В. Алехина, Е.В. Калугина // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32971> (дата обращения: 18.10.2025).
2. Гуров, В.Н. Цифровой образовательный контент: педагогический взгляд на сущность и структуру / В.Н. Гуров, А.Е. Богомазова // Kant. 2024. № 4 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoy-obrazovatelnyy-kontent-pedagogicheskiy-vzglyad-na-suschnost-i-strukturu> (дата обращения: 18.10.2025).
3. Постановление Правительства РФ от 11.10.2023 г. № 1678 «Об утверждении правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=457429> (дата обращения: 18.10.2025).

4. Рыжова, Н.И. Использование цифрового образовательного контента в школе: модель методики и принципы /Н.И. Рыжова, Д.А. Молохов, И. Б Государев, С.Д. Каракозов // Вестн. Том. гос. ун-та. 2025. № 511. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovogo-obrazovatel'nogo-kontenta-v-shkole-model-metodiki-i-printsipy> (дата обращения: 18.10.2025).
5. Трефилова, Ю.В. Опыт использования «цифрового контента» в образовательном процессе / Ю.В. Трефилова // Векторы взаимодействия: СПО – вуз – предприятие: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Векторы взаимодействия среднего профессионального образования и базовых предприятий при реализации проекта «Профессионалитет»: синергия партнерства», Первоуральск, 23 марта 2023 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, Первоуральск: РГППУ, 2023. – С. 138–141.

Using of Digital Content in the Process of Forming Risk Competence

Pekina M.A.

Senior lecturer

South Ural State University

Chelyabinsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7983-1439>

e-mail: jill.mkp@gmail.com

Keywords: digital content, risk competence, digital educational environment

Анализ и систематизация проблем адаптации выпускников it-специальностей к требованиям реального рынка труда

Седых В.В.

ассистент

*Казанский государственный медицинский университет
Российской Федерации, г. Казань, Российская Федерация
e-mail: viktorina.sedykh@kazangmu.ru*

Арабов М.К.

кандидат физико-математических наук

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: MKArabov@kpfu.ru*

Ключевые слова: IT-образование, адаптация выпускников, soft skills, hard skills, компетенции, методология обучения

Развитие цифровой экономики и внедрение информационных технологий формируют устойчивый спрос на высококвалифицированных IT-специалистов. По данным Минцифры РФ, к 2024 году дефицит кадров в IT-индустрии превысит 1 млн. человек, что обостряет проблему качества подготовки выпускников.

Несмотря на теоретическую подготовку и соответствие образовательным стандартам, молодые специалисты испытывают затруднения при адаптации к реальной разработке. Проблема носит системный характер и связана с отсутствием целостной подготовки по проектированию систем, архитектурным подходам, командной работе и инженерной культуре.

Традиционные учебные планы ориентированы на теоретические знания, но не на их интеграции в комплексные практические проекты, что приводит к неспособности применять принципы SOLID, DRY, KISS, YAGNI в реальных производственных задачах. Понимание системных разрывов в IT-образовании требует изучения и анализа существующих исследований. Обзор литературы позволит выявить тенденции и подтвердить актуальность гипотезы.

Адаптация выпускников IT-специальностей к требованиям реального рынка труда является одной из ключевых проблем современного образования и профессионального развития. Несмотря на очевидный прогресс в подготовке специалистов, многочисленные исследования показывают, что между знаниями, приобретаемыми в вузах, и практическими навыками, востребованными работодателями, сохраняется существенный разрыв.

Исследование Montandon et al. (2020) на базе вакансий Stack выявило, что работодатели ожидают от начинающих разработчиков не только

знаний технических стеков, но и развитые софт-скиллы, понимания принципов проектирования ПО, умения работать в команде, гибкости мышления, практических навыков владения современными инструментами индустрии [1].

Ahmed et al. (2015) и Araújo et al. (2025) обращают особое внимание на важность коммуникативных навыков, критического мышления и управление временем, как неотъемлемой части профессионального роста. В качестве эффективной образовательной стратегии рассматривается необходимость интеграции индустриальных практик в образование, например, участие студентов в хакатонах и проектной деятельности. Такой подход способствует формированию опыта решения реальных задач в сжатые сроки и работе в команде [2, 3].

В российском контексте тема профессиональной адаптации выпускников раскрывается в исследованиях Амбаровской и Зборовского (2023), которые подчёркивают важность гибкости образовательных программ, проектной деятельности, технической и личностной подготовки студентов в условиях постоянно меняющегося рынка труда [4].

Наше исследование [5] подтверждает важность внедрения современных методов обучения IT-специалистов, ориентированных на развитие практических компетенций и современных навыков программирования.

Таким образом, решение проблемы адаптации выпускников IT-направлений требует комплексного подхода, включающего сочетание технических и soft skills, использование активных методов обучения и постоянное обновление образовательных программ с учётом быстро меняющихся требований индустрии. Однако, для получения более точных и релевантных данных о российской специфике было проведено собственное исследование. собственное исследование, описанное в данной работе.

Для проверки выдвинутой гипотезы и более глубокого исследования использовалась комплексная методология, сочетающая качественные и количественные подходы к сбору данных. Было проведено 10 полуструктурированных интервью с представителями IT-индустрии (тимлидами, архитекторами, HR-специалистами), с целью выявления ключевых проблем адаптации молодых специалистов. В анкетировании приняли участие 80 студентов старших курсов и выпускников для оценки их технических, надпрофессиональных навыков и профессиональной готовности. Дополнительно проведен анализ более 40 вакансий Junior Developer на платформах, как hh.ru, для систематизации требований работодателей. Полученные данные обработаны методами контент-анализа с выявлением повторяющихся паттернов и категоризацией проблем.

На основе собранных данных и проведенного анализа были выявлены системные проблемы адаптации, разделенные на две группы:

пробелы в базовых технических навыках и недостатки в методологии и soft skills. Эти проблемы затрагивают как непосредственно написание кода, так и общий подход к разработке.

Проведённый анализ показал неспособность выпускников применять теоретические концепции на практике. К наиболее критичным проблемам относятся:

- Принципы проектирования ПО (SOLID, KISS и др.). Выпускники испытывают трудности с их практической реализацией, что приводит к созданию негибкой архитектуры.
- Работа с современными фреймворками и API. Знание синтаксиса недостаточно для проектирования, валидации данных, обработки ошибок и документирования.
- Инструменты профессиональной разработки. Отмечается ограниченное использование и поверхностное понимание используемых инструментов (Postman, Git, Docker).
- Архитектурные подходы. Наблюдается слабое понимание Clean Architecture, CQRS, MediatR, брокеров сообщений (Kafka, RabbitMQ). Это приводит к созданию неэффективного и неупорядоченного кода.

Помимо технических пробелов, выделяют ряд ключевых системных проблем:

- Непонимание жизненного цикла разработки (SDLC, Agile, Scrum, Kanban, Jira).
- Недостаток практики разработки с нуля.
- Слабые навыки отладки и работы с ошибками.
- Пробелы в области безопасности (OWASP Top 10, XSS, CSRF и SQL-инъекций, JWT).
- Недостаток коммуникационных навыков, неумение работать с документацией и в команде.

Выявленные проблемы служат веским основанием для разработки новых подходов к образованию. Эти выводы легли в основу наших предложений по совершенствованию методологии.

На основе выявленных в ходе исследования проблем и недостатков, предложены подходы для внедрения в образовательный процесс, направленные на сокращение разрыва между вузовской подготовкой и требованиями индустрии:

- Проектно-ориентированное обучение. Разработка учебных проектов должна имитировать реальный производственный процесс с полным циклом SDLC, включая анализ требований, проектирование, разработку, тестирование и деплой.
- Интеграция промышленных инструментов. Учебные планы должны включать обязательные практические занятия по освоению ак-

туальных инструментов командной работы и DevOps-практик (Git, Docker, CI/CD).

- Развитие системного и архитектурного мышления. Помимо изучения паттернов проектирования, необходимо проводить практические занятия по разработке архитектуры (Clean Architecture, CQRS). Студенты должны учиться обосновывать выбор архитектурных решений.
- Развитие «мягких» навыков (soft skills). В рамках проектной деятельности студенты должны системно развивать soft skills, приоритизировать задачи, соблюдать сроки (Jira).

Реализация этих предложений позволит повысить конкурентоспособность будущих специалистов.

Результаты исследования однозначно указывают на необходимость кардинального пересмотра методологии подготовки IT-специалистов. Проведённый анализ, основанный на данных от представителей индустрии и самих студентов, подтверждает, что текущие образовательные программы часто не соответствуют актуальным потребностям рынка. Работодатели сходятся во мнении, что гибкость мышления, умение решать нестандартные задачи и готовность к непрерывному обучению ценятся значительно выше, чем знание конкретных технологий. Системное мышление, способность анализировать и проектировать решения являются качествами, трансформирующими программиста в инженера. Предложенная методология, основанная на интеграции индустриальных практик и развитии soft skills, позволит сократить разрыв между академической подготовкой и требованиями рынка, обеспечив выпускникам успешную и быструю адаптацию.

Литература

1. Montandon J.E. What Skills do IT Companies look for in New Developers? A Study with Stack Overflow Jobs [Электронный ресурс] // arXiv e-prints. 2020. arXiv:2011.02473. URL: <https://arxiv.org/abs/2011.02473> (дата обращения: 12.08.2025).
2. Ahmed F. Soft Skills and Software Development: A Reflection from the Software Industry [Электронный ресурс] // arXiv e-prints. 2015. arXiv:1507.06873. URL: <https://arxiv.org/abs/1507.06873> (дата обращения: 12.08.2025).
3. Araújo A.A. Embracing Experiential Learning: Hackathons as an Educational Strategy for Shaping Soft Skills in Software Engineering [Электронный ресурс] // arXiv e-prints. 2025. arXiv:2502.07950. URL: <https://arxiv.org/abs/2502.07950> (дата обращения: 22.08.2025).
4. Амбарова П.А. Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий / П.А. Амбарова, Г.Е. Зборовский // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 2. С. 191–223. DOI: 10.17853/1994–5639–2023–2-191–223.
5. Арабов М.К. Опыты по правильной организации преподавания учебных дисциплин для специальностей, связанных с информационно-

коммуникационными технологиями, и методика их преподавания /
М.К. Арабов, П.Ш. Розиков, С.С. Мусоев // Вестник Института раз-
вития образования. 2022. № 1(37). С. 113–117. EDN UHXAOD.

Analyzing and Systematizing the Challenges of IT Graduate Adaptation to Labor Market Demands

Sedykh V.V.

Assistant

Kazan State Medical University

Kazan, Russia

e-mail: viktorina.sedykh@kazangmu.ru

Petrov P.P.

PhD in Physics and Mathematics

Kazan (Volga Region) Federal University

Kazan, Russia

e-mail: MKArabov@kpfu.ru

Keywords: IT education, graduate adaptation, soft skills, hard skills,
competencies? teaching methodology

Опыт применения искусственного интеллекта в тьюторском сопровождении магистранта при выборе темы ВКР

Сереброва В.И.

*магистр педагогических наук, педагог-психолог
КГКП «Детский сад-ясли № 34» ОО по г. Усть-Каменогорску УО ВКО
г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: psiholog.25@mail.ru*

Ключевые слова: Искусственный интеллект, тьюторское сопровождение, генеративные нейронные сети, промты, магистратура, выпускная квалификационная работа

Цифровизация образования и внедрение искусственного интеллекта (ИИ) – важные тенденции современной педагогики [3], особенно актуальные в высшем образовании, где магистрантам необходимо самостоятельно выбирать тему выпускной квалификационной работы (ВКР).

Формулирование темы ВКР – сложная задача, требующая от магистранта оценки своих компетенций, их применимости и соответствия актуальным профессиональным направлениям. В данной работе представлен опыт использования ИИ в тьюторском сопровождении магистранта с анализом этапов, инструментов и результатов работы.

Тьюторство направлено на развитие самостоятельности магистранта, его осознанного профессионального выбора, а также помощь в определении исследовательских интересов, выборе темы ВКР и формировании личной образовательной траектории.

В условиях применения ИИ-ресурсов роль тьютора расширяется: для каждого этапа сопровождения – *диагностического* (тьютор выявляет познавательные интересы тьюторанта), *проектировочного* (поддерживает их и помогает спланировать дальнейшие шаги), *реализационного* (тьюторант самостоятельно выполняет учебно-исследовательские действия) и *аналитического* (осуществляет рефлекссию и анализ собственного образовательного пути) [1, с. 83–87] – разрабатываются соответствующие методические материалы.

ИИ предоставляет инструменты для поиска и анализа информации, формулирования вопросов, создания метафор и организации обратной связи. Наиболее результативными в тьюторском сопровождении оказываются генеративные нейронные сети – свёрточные и рекуррентные.

А) *Свёрточные нейронные сети* используются для генерации визуального контента на основе текста (например, Kandinsky, Шедеврум), что помогает визуализировать исследовательские идеи.

Б) *Рекуррентные нейронные сети* (например, ChatGPT, GigaChat) обрабатывают контекст и смысл запроса [5].

Использование ИИ требует от магистранта умения чётко формулировать *промпты (задачу)*, т.к. от этого зависит качество результата.

При составлении промпта важно учитывать тип нейросети:

А) для *рекуррентных нейросетей* – формулировать задачу простым и понятным языком, чётко обозначая цель. Примеры: «*Сформулируй исследовательский вопрос по теме [тема]*», «*Составь список актуальных направлений в области [категория]*» [4].

Б) для *свёрточных нейросетей* – задавать характеристики изображения (форму, цвет, текстуру и др.). Примеры: «*Создай изображение исследовательской команды по теме [тема]*», «*Сгенерируй инфографику ключевых направлений исследования в области [область]*» [2, с. 265–266].

Таким образом, правильно сформулированные промпты позволяют максимально эффективно использовать возможности ИИ при выборе и уточнении темы ВКР.

Описание этапов тьюторского сопровождения с применением ИИ.

Кейс. Студентка-первокурсница находится на этапе выбора темы своей ВКР. У неё есть примерное представление о сфере, которая её интересует, но ей сложно сформулировать четкую и актуальную тему.

Цель тьютора: поддержка студентки на диагностическом этапе в процессе выявления профессиональных интересов, которые помогут определить тему ВКР.

Для тьюторского сопровождения магистранта при выборе темы ВКР была разработана *авторская техника «Мастерская вдохновения с ИИ»*, направленная на использование возможностей нейросетей для осознанного выбора темы и укрепления исследовательской самостоятельности. Техника включает в себя два такта, каждый из которых обеспечивает последовательное погружение магистранта в процесс определения темы.

Первый этап: ориентационный, запуск техники «Мастерская вдохновения с ИИ».

Этап был направлен на согласование индивидуальной траектории и выявление стартовых позиций магистранта – уровня подготовки, исследовательских интересов и профессиональных планов. *На первом такте* техники «Мастерская вдохновения с ИИ» студентка познакомилась с ресурсами ИИ – свёрточными и рекуррентными нейросетями, их возможностями и способами применения для поиска и уточнения темы ВКР. Встречи проходили на платформе Яндекс.Телемост, а рабочей средой служила подготовленная тьютором Google Презентация с необходимыми методическими материалами.

Работа началась с вопроса студентки: *«Как именно я могу использовать ИИ при формулировании темы своей ВКР?»* В ходе обсуждения и активного использования ChatGPT её исследовательский интерес сосредоточился на проблематике: *«Тьюторское сопровождение детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)»*, при этом тьютором было рекомендовано сохранить педагогическую направленность темы. Уточнение промпта позволило магистранту переформулировать рабочую тему следующим образом: *«Тьюторское сопровождение подростков: исследование методов поддержки учащихся, испытывающих трудности в усвоении предметных знаний»*.

Следующим шагом тьютор предложила определить целевую группу исследования. Магистрант остановилась на подростках в возрасте 13–14 лет, что сузило поле исследования. Итогом работы первого такта стало формулирование рабочей темы: *«Тьюторское сопровождение подростков: исследование методов поддержки учащихся, испытывающих трудности в усвоении предметных знаний»*, а также определение магистрантом задач для последующего этапа работы:

- Определиться с форматом (исследование/проект/кейс).
- Углублённо изучить и осмыслить сформулированную тему.
- Найти дополнительные ресурсы по теме.
- Использовать ИИ для поиска материалов и углублённого изучения.

Таким образом, первый такт обозначил направление исследования и показал готовность магистранта использовать ИИ при выборе темы ВКР, что создало основу для дальнейшей разработки образовательной траектории.

Второй этап: осмысление рабочей темы ВКР и взаимодействие с экспертами.

Между первым и вторым тактами «Мастерской вдохновения с ИИ» магистрант активно работала самостоятельно: анализировала видеоматериалы по теме СДВГ, консультировалась со специалистами, после чего наметила создание педагогического продукта – методического пособия по тьюторскому сопровождению подростков.

Третий этап: структурирование темы ВКР и планирование её реализации.

Ко второму такту магистрант подошла с чётко сформированной направленностью, утвердившись в проектном характере исследования.

Взаимодействие тьютора и магистранта началось с ключевого вопроса студентки: *«Как мне точно определиться с темой ВКР и как мне в этом поможет ИИ?»*. В процессе диалога, с активным использованием свёрточных и рекуррентных нейросетей, были проанализированы актуальные интересы магистранта: *«Желание обрести уверенность в своих действиях. Необходимость найти время для работы над запросом*

и обрести спокойствие», что позволило уточнить направление её исследовательского поиска, который был сформулирован как *«сопровождение групповых тьюториалов для детей с проблемами контроля эмоций и дефицитом внимания, помощь в их учебном процессе»*. Также была конкретизирована целевая группа, состоящая из учеников её класса.

Использование ИИ и уточнение промпта на данном этапе позволили проработать несколько вариантов формулировок темы ВКР. В результате этого студентка определила рабочую тему: *«Тьюторское сопровождение подростков 13–14 лет в процессе формирования учебных навыков и самоконтроля в условиях частной школы»* и наметила следующие шаги: *«получить обратную связь от директора и коллег по теме; написать актуальность и проблему темы»*.

Второй такт показал осознанный подход магистранта: с помощью ИИ она уточнила интересы и перешла к конкретным задачам по проработке темы.

Четвёртый этап: рефлексивный анализ.

На этом этапе студентка отметила, что ИИ помог ей *«определить направления работы, осознать сильные стороны и зоны роста, составить план действий и укрепить уверенность в исследовании»*. Анализ вариантов, которые предложил ИИ, дал ей *«более твёрдое понимание процесса работы над ВКР»*, *«ясность в дальнейших шагах и уверенность в выполнимости задачи»*. В итоге у неё появилось ощущение последовательного движения *«от замысла к действию»*.

Применение ИИ в тьюторском сопровождении магистрантов при выборе темы ВКР доказало свою эффективность: оно облегчает формулировку исследовательских вопросов, поддерживает профессиональное самоопределение, а также развивает рефлексия и самостоятельность.

Литература

1. Ковалева, Т.М. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е. И.Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина – М.-Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
2. Серебров, В.И. Из опыта использования ресурсов искусственного интеллекта на диагностическом этапе в тьюторском сопровождении подростков / Тьюторство в открытом образовательном пространстве: семья и ресурсы тьюторского сопровождения: Материалы XVII Международной научнопрактической конференции, 23–25 октября 2024 г., г. Москва / под ред. Т.М. Ковалевой, О.Н. Мачехиной, Е.А. Волошиной. М.: ГАОУ ВО МГПУ, ООО «А-Приор», 2024. С. 260–270.
3. Распоряжение Правительства РФ от 18.10.2023 № 2894-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-18102023-n-2894-r-ob-utverzhdanii/> (дата обращения: 28.09.2025).

4. Как писать промпты для ChatGPT [Электронный ресурс] // Trending on Medium. URL: <https://medium.com/nuances-of-programming/искусство-написания-промпов-для-chatgpt-стратегии-и-рекомендации-3f25b7fc806a> (дата обращения: 27.09.2025).
5. Что такое ChatGPT и почему он так популярен [Электронный ресурс] // ООО «Файненс.юа» – независимый финансовый портал, 2000–2024. URL: <https://finance.ua/goodtoknow/ChatGPT> (дата обращения: 27.09.2025).

Experience of Applying Artificial Intelligence in Tutor Support of Master's Students in Choosing a Thesis Topic

Serebrova V.I.

KGKP "Nursery-Kindergarten No. 34"

DO for the city of Ust-Kamenogorsk, DE of EKR.

Kazakhstan, Ust-Kamenogorsk

e-mail: psiholog.25@mail.ru

Keywords: artificial intelligence, tutor support, generative neural networks, prompts, master's program, final qualifying work

Мультипликация и ее значение для творческого развития современных школьников

Собянина А.А.

соискатель

*Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта
(ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта»), г. Калининград, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6771-6242>

e-mail: 9009245352@mail.ru

Ключевые слова: цифровые технологии, мультипликация, творчество, творческое развитие, креативность, младшие школьники

Современное общество переживает эпоху стремительных изменений, связанных с развитием цифровых технологий. Эти изменения затрагивают все сферы жизни, включая образование. Одно из важных направлений психолого-педагогических исследований является изучение влияния цифровых технологий на образовательный процесс. Мультипликация представляет собой интегрированный вид цифрового искусства, способного стимулировать воображение, формировать критическое мышление, развивать креативность. В «Педагогической концепции цифрового профессионального образования и обучения» [1] отмечается, что одним из ключевых аспектов влияния цифровых технологий на творческое развитие является их способность расширять горизонты восприятия и мышления учащихся. В отличие от традиционных методов обучения, которые зачастую предполагают пассивное усвоение информации, современные цифровые технологии создают условия для активного участия школьников в образовательном процессе.

Учитывая актуальность тематики, целью исследования является выявление и обоснование значимости мультипликации для творческого развития современных школьников.

Сегодня термин «мультипликация» (от лат. multiplication – «умножение») все чаще встречается в педагогической науке и практике и понимается как комплекс технических приемов, создающих эффект движущихся объектов средствами специальных компьютерных программ. В образовании мультфильмы для дошкольников и младших школьников выступают не только как средство отвлечения от скуки, но и дают понимание того, как взаимодействовать с другими людьми, расширяют представление о мире, формируют представление о ценностях, а также обладают развивающим потенциалом в области развития критического мышления, побуждают к творчеству. Самая простая форма работы с мультфильмами – просмотр, более сложная – самостоятельное создание мультипликационной анимации. В рамках данного

исследования рассматривается именно вторая форма работы, поскольку, изучая мультипликацию, ребенок может реализовать себя и в литературе при составлении сценария, и в прикладных видах искусства (при изготовлении персонажей), в музыкальном и речевом развитии в рамках озвучивания.

Ряд зарубежных исследований в области когнитивной психологии (R.K. Lowe, W. Schontz, T. Rasch) связаны с изучением влияния компьютерной анимации на положительную мотивацию и успеваемость учеников, а также когнитивные процессы, улучшающие усвоение учебного материала и т.д. В отечественных исследованиях отмечается тенденция к изучению взаимосвязи искусства мультипликации с эмоциональным развитием детей (В.К. Власова, В.Г. Закирова, И.О. Жарковская), их художественно-творческим развитием (И.Н. Прохорова, Д.Д. Кулакова, Н.О. Герьянская), а также усвоением нравственных ценностей и норм поведения (Л.В. Матвеева, Т.Я. Аникеева, Ю.В. Мочалова, А.Г. Макалатия). Однако до сих пор нет системных научных исследований о влиянии мультипликации на психическое, когнитивное и социальное развитие детей младшего школьного возраста.

В исследовании Т.М. Amabile, С.М. Fisher (2009). говорится о том, что в творческом развитии детей необходимо учитывать влияние таких социально-психологических факторов, как поддержка и признание со стороны значимых взрослых, а также возможность взаимодействовать со сверстниками с целью обмена идеями и вдохновением [6].

Методология и методы. Эмпирической базой исследования стал опрос родителей младших школьников г. Воронежа, посещающих дополнительные занятия по созданию мультипликационной анимации, в количестве 104 человек. Анкета состояла из 20 вопросов о творческих проявлениях младших школьников в процессе создания мультфильмов, а также о роли мультипликационной анимации в творческом развитии детей.

Количественный анализ результатов анкетирования показал, что мультфильмы являются наиболее предпочитаемым видом медиаактивности среди младших школьников. Родители отметили, что 34% детей предпочитают их компьютерным играм (28%), социальным сетям и просмотру блогов (24%), художественные фильмы и телепередачи выбирают только 10% детей, наименьшее количество выборов получили аудиокнижки (4%).

На вопрос «Есть ли у вашего ребёнка творческие способности?» 67 опрошенных (64,4 %) ответили утвердительно, 24 респондентов (23,0 %) – отрицательно, еще 13 (12,6 %) затруднились ответить.

На вопрос «Любит ли ваш ребенок мастерить что-нибудь руками?» 76 родителей (73,0 %) ответили положительно, 16 родителей (15,3 %) ответили отрицательно, 12 родителей (11,7 %) затруднились ответить.

На вопрос «Как Вы считаете, в какой сфере деятельности проявляются способности Вашего ребенка?» 50 респондента (48,1 %) ответили, что в творчестве; 23 опрошенных (22,1 %) считают, что у ребенка проявляются способности в спорте; 16 респондентов (15,4 %) считают, что у ребенка проявляются способности в учебе; 8 родителей (7,7 %) считают проявлением способностей ребенка социальную сферу (общение, лидерство); 7 родителей (6,7 %) выделили другие варианты.

Ответы на вопрос «Занимаетесь ли Вы с ребенком совместной творческой деятельностью?» распределились следующим образом: 67 родителей (64,4 %) ответили, что часто; 24 родителей (23,1 %) ответили, что иногда, и 13 родителей (12,5 %) ответили отрицательно.

На вопрос «Принимаете ли вы участие с детьми в творческих курсах учреждения?» 33 опрошенных (31,7%) ответили, что часто, 52 (50%), что иногда, и только 19 родителя (18,3 %) ответили, что не участвуют вообще.

На вопрос «Как вы считаете, кто должен играть решающую роль в развитии творческих способностей детей?» 63 респондент (60,6 %) ответили, что все: семья, государство, школа; 29 опрошенных (27,9 %) отводят главную роль в развитии творческих способностей государству; 10 родителей (9,6 %) ответили, что семья; 2 респондент (1,9 %) указал, что решающая роль принадлежит школе.

Наглядно результаты анкетирования на вопрос «Какие творческие навыки, по Вашему мнению, развивает процесс создания мультфильмов?», представлены на рис. 1



Рис. 1. Распределение ответов родителей младших школьников на вопрос «Какие творческие навыки, по Вашему мнению, развивает процесс создания мультфильмов?» (в %)

Результаты опроса показывают, что родители в целом положительно оценивают влияние мультипликации на творческое развитие своих

детей. В результате анализа данных было установлено, что творчество является неотъемлемой частью жизни детей младшего школьного возраста и их родителей. Родители принимают достаточно активное участие в творческой жизни не только детей, но и образовательной организации, при этом наблюдается недостаток самостоятельности в проявлении творческой инициативы.

С учетом постоянного развития технологий появление новых инструментов для создания анимации, в том числе с применением искусственного интеллекта, вопрос влияния мультипликации на творческое развитие младших школьников требует комплексного подхода к изучению. Перспектива дальнейших исследований может заключаться в систематическом внедрении мультипликационных технологий в образовательное пространство, с целью создания условий для творческого развития и самовыражения учащихся.

Литература

1. Блинов, В.И., Сергеев, И.С., Есенина, Е.Ю. и др. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина, П.Н. Биленко, М.В. Дулинов, А.М. Кондаков; под науч. ред. В.И. Блинова – Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020–112 с.
2. Власова, В.К. Современная мультипликация и младший школьник: дидактические возможности и диагностический потенциал / В.К. Власова, В.Г. Закирова, И.О. Жарковская // Образование и саморазвитие. – 2025. – Т. 20, № 1. – С. 103–117. – DOI 10.26907/esd.20.1.08.
3. Восприятие детьми дошкольного и младшего школьного возраста образов героев отечественных и зарубежных мультфильмов / Л.В. Матвеева, Т.Я. Аникеева, Ю.В. Мочалова, А.Г. Макалатия // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2019. – № 3. – С. 105–123. – DOI 10.11621/vsp.2019.03.105
4. Педагогический потенциал мультипликации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста / С.И. Карпова, Н.С. Муродходжаева, О.В. Цаплина, А.П. Каитов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – № 6(212). – С. 46–56. – DOI 10.23951/1609–624X-2020–6—46–56.
5. Прохорова, И.Н. Развивающий психологический потенциал мультфильмов для детей различных возрастов / И.Н. Прохорова, Д.Д. Кулакова, Н.О. Герьянская // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2025. – Т. 6, № 6. – С. 18–28.
6. Amabile, T.M., Fisher, C.M.. Stimulating Creativity by Fueling Passion, In E.A. Locke (Ed.), Handbook of Principles of Organizational Behavior Indispensable Knowledge for Evidence-Based Management (pp. 481–497). West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.

Animation and its Importance for the Creative Development of Modern Schoolchildren

Sobyanina A.A.

applicant

Immanuel Kant Baltic Federal University

Kaliningrad, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6771-6242>

e-mail: 9009245352@mail.ru

Keywords: digital technologies, animation, creativity, creative development, primary school students

Персонализированная образовательная среда с генеративным искусственным интеллектом и аватарами

Степанов А.В.

бакалавр

*Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения (ФГБОУ ВО ГУАП)*

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: sunv.step@gmail.com

Крылов Д.М.

бакалавр

*Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения (ФГБОУ ВО ГУАП)*

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: dm.krylov666@gmail.com

Назаренко В.В.

бакалавр

*Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения (ФГБОУ ВО ГУАП)*

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: valera20052@gmail.com

Сержантова М.В.

доцент, кандидат технических наук, доцент

*Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения (ФГБОУ ВО ГУАП)*

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: Xyz43210@mail.ru

Ключевые слова: персонализированное обучение, генеративный искусственный интеллект, цифровые аватары, геймификация образования, учебная мотивация, искусственный интеллект в педагогике, образовательные технологии

Персонализация становится ключевым направлением современного образования, однако её практическая реализация ограничивается ресурсами школ и учителей. Поколения Z и Alpha лучше реагируют на мультимедийные и интерактивные формы подачи, что делает актуальным применение генеративного ИИ для адаптации контента и повышения вовлечённости; при этом обязательна педагогическая проверка для исключения фактических ошибок и неверных интерпретаций [1].

Платформа представлена как модульная система, где каждый модуль выполняет свою роль в подготовке, доставке и адаптации учебного контента. В основе – три взаимосвязанных компонента:

1. Анализ и обработка контента;
2. Выбор и настройка аватара;
3. Генерация видеурока.

Каждый этап логично следует за предыдущим и обеспечивает непрерывный цикл подготовки и корректировки материалов.

На рисунке представлены «Окна», для взаимодействия между пользователем и платформой.

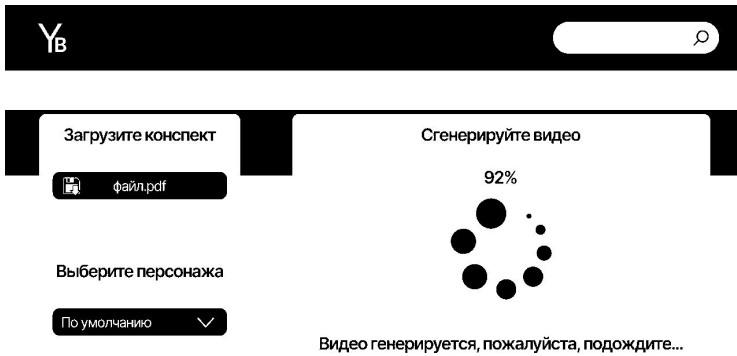


Рис. 1. Пользовательский интерфейс

NLP-модуль извлекает ключевые понятия из загруженных конспектов, формирует иерархию урока (вводная часть, основной блок, примеры, проверочные вопросы) и генерирует дидактический сценарий. Сценарий включает рекомендованные визуальные элементы, аналитические задания и варианты вопросов разного уровня сложности. Генеративные модели ускоряют подготовку, однако требуется этап педагогической валидации статуса материалов – «черновик/утверждён» – чтобы снизить риск распространения неточностей [1].

Библиотека аватаров содержит несколько типов персонажей (нейтральный наставник, герой-помощник, комический персонаж) с настраиваемыми параметрами речи, жестов и экспрессивности. Корректно спроектированные аватары повышают пользовательский опыт и вовлечённость; при их разработке важны культурная релевантность и отказ от стереотипных образов [2].

Модуль синтеза речи и анимации объединяет сценарий и параметры аватара, формируя окончательный видеоролик с субтитрами и встроенными интерактивными элементами (вопросы, паузы для самопроверки). Для разных условий платформа предлагает два режима рендеринга: лёгкий (аудио и слайды) и полный (анимированный аватар, высокое

разрешение). Технические требования и практики эксплуатации формируются с учётом опыта внедрений и ограничений инфраструктуры [3].

Варианты использования и операционные сценарии:

- режим преподавателя: учитель готовит и утверждает материалы для класса;
- режим самоподготовки: ученик запускает адаптированный модуль для повторения;
- гибридный режим: содержание применяется и в очной, и в дистанционной работе.

Процесс работы на практике включает следующий цикл:

1. Загрузка коспекта учителем или учеником;
2. Автоматическая генерация сценария NLP-модулем;
3. Педагогическая правка и утверждение сценария;
4. Генерация урока и сопутствующих материалов (тесты, краткая шпаргалка, карта знаний);
5. Сбор поведенческих данных (время просмотра, ответы, паузы) и формирование дигностического профиля;
6. Автоматическая генерация корректирующих микроуроков и отчёт для учителя [4].

Персонализированная подача с мультимедийными аватарами повышает мотивацию и удержание внимания за счёт эмоционально насыщенной и контекстно релевантной подачи материала. Автоматизация повторяющихся объяснений снижает нагрузку преподавателя, освобождая ресурсы для целенаправленной работы с трудными кейсами и развития метакогнитивных навыков. Адаптивные механизмы обеспечивают подстройку сложности и темпа под индивидуальные траектории учащихся, а тщательно спроектированные геймификационные элементы усиливают внутреннюю мотивацию при сохранении учебной целесообразности [5].

Но качество контента остаётся критическим риском: генеративные модели могут допускать фактические ошибки и искажения, что требует обязательной педагогической верификации, маркировки статуса материалов и процедур контроля качества на этапах публикации. Юридические и этические вопросы (лицензирование образов, права на контент, защита персональных данных) необходимо решать заранее через регламенты и технические меры защиты данных. Для снижения барьеров доступа следует предусмотреть лёгковесные форматы, а также системную подготовку персонала для оперативной корректировки материалов.

План оценки эффективности включает пилотный проект в трёх школах разных типов на два семестра с параллельным сравнением экспериментальной группы (платформа и традиционный урок) и контрольной группы (только традиционный урок). Метрики: академическая успеваемость,

удержание материала через 1 и 3 месяца, мотивационные опросы, нагрузка учителя; смешанный метод обеспечит полноту анализа [4].

Методологические замечания:

- сравнения групп с использованием непараметрических аналогов;
- многоуровневые линейные смешанные модели для учёта вложенности ученик – класс – школа;
- анализ повторных измерений для динамики удержания;
- вычисление размеров эффекта;
- оценка диагностических моделей через кросс-валидацию;
- коррекция множественных сравнений.

Ориентировочные числовые цели:

- удержание через 3 месяца: + 8–12%;
- эффект по академическим результатам ≥ 0.40 ;
- повышение мотивации ≥ 0.5 ;
- снижение времени учителя на повторные объяснения $\geq 30\%$;
- процент просмотренного материала $\geq 80\%$.

Научная новизна заключается в интеграции генеративных моделей для динамической адаптации темпа и сложности объяснений, мультимедийных аватаров и поведенческой диагностики просмотра в единый алгоритмический цикл – NLP, сценарий, поведенческая диагностика, автоматическая коррекция – обеспечивающий сквозную персонализацию траекторий обучения. При соблюдении педагогической валидации и защиты данных такая платформа может повысить мотивацию, разгрузить учителя и предложить адаптивные траектории обучения. Следующий шаг – пилотные внедрения и тщательная эмпирическая оценка эффектов на академические результаты и долгосрочную мотивацию учащихся.

Литература

1. Константинова Л.В., Ворожихин В.В., Петров А.М., Титова Е.С., Штыхно Д.А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. – 2023. – Т. 27, № 2. – С. 36–48. – DOI:10.21686/1818–4243–2023–2–36–48.
2. Денисович В.В. Аватары человека в условиях цифровой трансформации // Вестник Прикамского социального института. – 2024. – № 3 (99). – С. 62–65.
3. Романенко Н.М., Ряго О.Н. Интеграция мультимедийных образовательных технологий в учреждениях среднего звена: практический опыт // Современная коммуникативистика. – 2024. – № 2. – С. 22–26. – DOI:10.12737/2587-9103-202-13-2-22-26.
4. Айгумов Т.Г., Абдулмукуминова Ф.М., Борлакова З.А. Адаптивные образовательные технологии в контексте персонализации обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2 (111). – С. 17–20.
5. Буракова И.С. Геймификация образовательного процесса как инструмент повышения мотивации обучающихся // Мир науки, культу-

ры, образования. – 2023. – № 3. – С. 160–162. – DOI:10.24412/1991–5497-2023-3100-160-162.

Personalized Educational Environment with Generative Artificial Intelligence and Avatars

Stepanov A.V.

Bachelor's degree

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (SUAI)

Saint Petersburg, Russian Federation

e-mail: sunv.step@gmail.com

Krylov D.M.

Bachelor's degree

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (SUAI)

Saint Petersburg, Russian Federation

e-mail: dm.krylov666@gmail.com

Nazarenko V.V.

Bachelor's degree

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (SUAI)

Saint Petersburg, Russian Federation

e-mail: valera20052@gmail.com

Sergeantova M.V.

Associate Professor, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (SUAI)

Saint Petersburg, Russian Federation

e-mail: Xyz43210@mail.ru

Keywords: personalized learning, generative artificial intelligence, digital avatars, gamification of education, learning motivation, artificial intelligence in pedagogy, educational technologies

Геймификация оценивания: от традиционных экзаменов к игровым квестам

Трубкин В.В.

студент

ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»

Г. Магнитогорск, Российская Федерация

e-mail: vova.trubkin.03@mail.ru

Аннотация. Данная работа исследует инновационный подход к образовательному оцениванию через внедрение геймификации в систему итоговой аттестации. Рассматривается методология создания квест-форматов оценивания, направленных на снижение экзаменационного стресса и повышения объективности оценки академических достижений студентов.

Ключевые слова: геймификация, образовательное оценивание, квест-формат, итоговая аттестация, снижение стресса

Введение

Традиционная система экзаменационного оценивания демонстрирует существенные ограничения в современном образовательном контексте. Высокий уровень экзаменационного стресса, субъективность оценки и ограниченность в измерении практических компетенций создают необходимость поиска альтернативных подходов к аттестации [1].

Геймификация образовательного процесса показывает значительный потенциал в повышении мотивации и вовлеченности обучающихся [5]. Применение игровых механик в оценивании может кардинально изменить восприятие аттестационных процедур и обеспечить более комплексную оценку знаний и навыков.

Теоретические основы геймификации оценивания

Российские исследователи активно изучают применение игровых технологий в образовании. По данным опроса российских педагогов, 84,5% респондентов положительно относятся к геймификации. Исследование RuStore и Hi-Tech Mail.ru показало, что 63% россиян положительно относятся к использованию игровых элементов в обучении.

Геймификация оценивания базируется на отечественных педагогических концепциях развивающего обучения и деятельностного подхода. В российской образовательной практике выделяются три этапа развития геймификации: теоретическое обоснование (2008–2015), разработка приоритетных направлений (2015–2019) и систематизация опыта (с 2019).

Методология создания образовательных квестов

Квест-технология рассматривается российскими исследователями как современная форма игры в образовательном процессе. И.Н. Сокол определяет квест как интерактивную технологию, позволяющую формировать исследовательскую активность учащихся [2].

Модель образовательного квеста включает [3]:

- **Постановку проблемы:** формулировка ключевого вызова.
- **Исследование:** демонстрация теоретических знаний.
- **Применение:** использование знаний в новых контекстах.
- **Решение:** создание итогового продукта.
- **Рефлексия:** обобщение опыта.

Дизайн-принципы: модульность (5–7 взаимосвязанных блоков), адаптивность к индивидуальным особенностям, интерактивность [4].

Технологические решения: использование отечественных образовательных платформ, системы аналитики образовательных данных, автоматизированные системы оценивания.

Ожидаемые эффекты геймификации оценивания

Анализ российского и зарубежного опыта внедрения игровых технологий в оценивание показывает потенциал квест-форматов в достижении следующих результатов:

- **Снижение стресса:** игровая среда способствует снижению тревожности за счёт нарративной вовлеченности.
- **Повышение объективности:** автоматизированная система оценивания и многокритериальный подход минимизирует субъективность экспертов.
- **Улучшение качества обучения:** интерактивный формат способствует глубокому пониманию материала и долгосрочному запоминанию. Исследования показывают, что темп прироста знаний увеличивается в среднем в два раза при использовании интерактивных платформ.

Модель квест-формата итоговой аттестации

Структура (180 минут):

- **Этап 1. Пролог** (10 минут) – погружение в нарративную среду, калибровка системы.
- **Этап 2. Исследовательская фаза** (90 минут) – серия практических задач с доступом к информационным ресурсам.
- **Этап 3. Фаза синтеза** (60 минут) – создание комплексного решения, презентация результатов.
- **Этап 4. Эпилог** (20 минут) – рефлексия процесса, получение детализированной обратной связи.

Система оценивания:

- **Процессуальные компетенции** (40%): стратегия решения, адаптивность.

- Содержательные знания (35%): точность, полнота понимания.
- Метакогнитивные навыки (25%): рефлексия, самоконтроль.

Влияние на образовательную экосистему

Квест-формат оценивания изменяет традиционную модель взаимодействия в образовательном процессе. Преподаватель становится координатором образовательного маршрута, обеспечивая индивидуальную поддержку и методическое сопровождение. Такой подход создаёт условия для более естественного проявления компетенций, обучающихся в образовательной среде, приближенной к реальным профессиональным задачам.

Ожидаемые изменения:

- Сокращение административной нагрузки через автоматизацию.
- Увеличение пропускной способности аттестационных процедур.
- Повышение репутационных показателей образовательного учреждения.

Социальные эффекты: снижение психологического барьера при оценивании может способствовать демократизации образования и повышения социальной мобильности.

Заключение

Геймификация оценивания представляет фундаментальный сдвиг модели аттестации. Теоретический анализ пилотных проектов указывает на высокий потенциал квест-форматов в снижении стресса, повышении объективности оценки и улучшении образовательных результатов.

Методология QUEST обеспечивает комплексную оценку предметных знаний и метакогнитивных навыков. Несмотря на технологический вызов, потенциал геймификации в создании объективной и эффективной системы аттестации делает это направление приоритетным для развития современного образования.

Литература

1. Биджиева С.Х., Урусова Ф.А.-А. Возможности применения геймификации при обучении экономике студентов медицинского вуза // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. № 8. URL: <https://rjep.ru/jour/index.php/rjep/article/view/594> (дата обращения: 30.08.2025).
2. Сокол И.Н. Использование квест-технологии для повышения ИКТ-грамотности педагогов // Концепт. 2013. № 12. С. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13248.htm> (дата обращения: 30.08.2025).
3. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25517> (дата обращения: 30.08.2025).

4. Геймификация в образовании как фактор формирования актуальных профессиональных компетенций // Научное издательство ИН-ФРА-М. 2024. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/81100/view> (дата обращения: 30.08.2025).
5. Панкова М. Геймификация в образовании: когда обычный курс становится квестом // РБК Тренды. 2019. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5de6699e9a79470c5d2b2a8f> (дата обращения: 30.08.2025).

Gameficaton of Assessment: from Traditional Exams to Game Quests

*Trubkin V.V.
student*

*Nosov Magnitogorsk State Technical University
Magnitogorsk, Russia*

e-mail: vova.trubkin.03@mail.ru

Annotation. This paper explores an innovative approach to educational assessment through the introduction of gamification into the final assessment system. The methodology of creating assessment quest formats aimed at reducing exam stress and increasing the objectivity of assessing students' academic achievements is considered.

Keywords: gamification, educational assessment, quest format, final assessment, stress reduction

Аудиогид для цифровой трансформации Тольяттинского краеведческого музея: модель партнёрства с ВУЗом

Тумасов М.С.

магистрант,

*Тольяттинский государственный университет
(ФГБОУ ВО ТГУ), г. Тольятти, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2985-6654>

e-mail: tumasov.s@yandex.ru

Брега О.Н.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Теория и практика перевода»

*Тольяттинский государственный университет
(ФГБОУ ВО ТГУ), г. Тольятти, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-5242>

e-mail: onmatveeva@tltsu.ru

Ключевые слова: цифровая трансформация, региональный музей, аудиогид, организационная модель, социальное партнерство, краеведение, иммерсивные технологии, музейная педагогика

Цифровизация стала ключевым вызовом для учреждений культуры в XXI веке. Она существенно трансформирует их функционирование в социокультурном и коммуникационном плане, требуя обновление методов взаимодействия с аудиторией и научное осмысление их системы [1, 3]. Для региональных музеев этот процесс сопряжен с объективными трудностями: ограниченность финансирования, нехватка специалистов в области цифровых технологий, консервативность организационных структур [4]. Вместе с тем, современная аудитория ожидает от музеев интерактивности, мультимедийности и персонализированного подхода [2].

В данном контексте особый интерес представляет опыт сотрудничества Тольяттинского краеведческого музея (далее – Музей) и Тольяттинского государственного университета (далее – ТГУ), реализованный в 2024–2025 гг. в форме создания серии тематических аудиогидов. Данный проект представляет собой практико-ориентированную организационную модель, позволяющую решать задачи цифровизации через стратегическое партнерство с образовательным учреждением.

Цель исследования – проанализировать организационную модель партнерства «вуз-музей» для цифровой трансформации регионального музея на примере создания аудиогидов.

Задачи исследования:

1. Описать поэтапную реализацию проекта создания аудиогидов.
2. Выявить преимущества и проблемные зоны предложенной организационной модели.

3. Оценить эффективность аудиогида как инструмента цифровой трансформации.

Методология и методы исследования

Исследование основано на методологии case study (анализа конкретного случая). В работе использованы следующие методы:

- Наблюдение за процессом реализации проекта;
- Анализ документации (технические задания, сценарии, отчеты);
- Полуструктурированные интервью с сотрудниками музея (n=3) и студентами-участниками проекта (n=8);
- Сравнительный анализ эффективности различных форматов музейного контента.

Предложенная организационная модель партнерства «ВУЗ-МУ-ЗЕЙ» основана на взаимовыгодном распределении ресурсов и компетенций (таблица 1).

Таблица 1

Распределение ролей и компетенций в организационной модели

Участник	Вклад	Получаемая выгода
Тольяттинский краеведческий музей	– Предоставление доступного пространства и экспонатов для исследований. – Разработка тематического содержания аудиогuida совместно с университетом. – Привлечение квалифицированных сотрудников для описания исторических фактов и интерпретаций объектов искусства. – Согласование содержания и дизайна аудиогидов перед запуском.	– Повышение привлекательности экспозиции для посетителей благодаря интерактивному контенту. – Возможность предложить посетителям дополнительный сервис и повысить доходы от продажи билетов и услуг. – Укрепление имиджа учреждения как современного и инновационного культурного центра. – Проект станет основой для организации мероприятий (лекции, семинары) на тему межкультурного взаимодействия и музейного дела. – Повышение качества обслуживания.
Тольяттинский государственный университет	– Проведение исследовательской работы, направленной на углубленное изучение конкретных предметов коллекций. – Подготовка научных материалов и комментариев к экспонатам.	– Увеличение научного влияния университета через участие в популяризации науки среди широкой аудитории. – Получение дополнительной возможности публикации результатов исследования в специализированных изданиях и конференциях.

Участник	Вклад	Получаемая выгода
	– Техническое сопровождение разработки мультимедийных продуктов. – Обеспечение технических условий для записи звукового материала и монтажа аудиопрограмм. – Консультация по вопросам точности изложения информации и соответствия современным научным взглядам. – Проведение контроля качества финального продукта.	– Расширение сотрудничества с музеем и формирование долгосрочных партнерских связей. – Создание благоприятных условий для подготовки кадров, стажировок студентов.

Этапы реализации проекта

1. Подготовительный этап (декабрь 2024 г. – март 2025 г.):
 - формирование рабочей группы;
 - выбор тем для аудиогидов («Ставрополь-на-Волге: затопленная история», «Индустриальный Тольятти: от ВАЗа до современных предприятий»).
2. Научно-исследовательский этап (март 2025 г. – май 2025 г.):
 - работа студентов с архивными материалами музея;
 - консультация с научными сотрудниками;
 - отбор и верификация исторических фактов;
 - разработка сценарного плана.
3. Производственный этап (май 2025 г. – июль 2025 г.):
 - написание сценариев с учетом особенностей аудиовосприятия;
 - запись аудиоматериалов в студийных условиях ТГУ;
 - звуковое оформление;
 - тестирование и корректировка.
4. Этап внедрения (июль 2025 г. – сентябрь 2025 г.):
 - размещение аудиогидов на платформе музея;
 - обучение сотрудников работе с системой;
 - информирование целевой аудитории.

В ходе реализации проекта была подтверждена эффективность аудиогидов как инструмента цифровой трансформации. Анализ показал следующие ключевые преимущества внедрения аудиогидов:

1. Иммерсивность и эмоциональное воздействие.

Аудиогиды способны погружать слушателей в атмосферу места благодаря следующим особенностям:

 - звуковые ландшафты (включение звуков старой улицы, заводов, природных шумов);

- использование сторителлинга от первого лица;
 - музыкальное сопровождение, соответствующее историческому периоду.
2. Инклюзивность и доступность:
- создание условий для равных возможностей участия всех категорий населения;
 - улучшение восприятия информации людьми с ограниченными возможностями здоровья (например, слабовидящих);
 - альтернативный формат экскурсий: возможность индивидуального изучения материала удобна для тех, кому сложно воспринимать визуальные экскурсии или кто предпочитает свободу выбора маршрута.
3. Персонализация контента:
- выбор тематики;
 - регулировка скорости подачи информации;
 - возвращение к интересующим фрагментам.
4. Интерактивность и вовлечение:
- увеличение глубины понимания исторического контекста произведений искусства и артефактов;
 - создание атмосферы живого общения с культурным наследием.
5. Оптимизация ресурсов учреждений культуры:
- снижение нагрузки на персонал музеев, что позволяет увеличить пропускную способность и эффективность обслуживания посетителей;
 - освобождение персонала для решения стратегических задач развития учреждения.

Количественные результаты проекта (таблица 2) подтверждают эффективность предложенной модели. Внедрение модели привело к значительному росту ключевых показателей (охват молодежи на 18%, удовлетворенность до 4.7/5) и качественным улучшениям для всех участников, доказав свою эффективность как инструмент цифровой трансформации.

Таблица 2

Количественные результаты реализации проекта

Показатель	До проекта	После реализации
Охват молодежной аудитории (18–25 лет)	23%	41%
Удовлетворенность посетителей	4.1/5	4.7/5
Количество упоминаний в медиа	15 в месяц	34 в месяц

Качественные результаты, выявленные через интервью. Сотрудники музея отметили «приток свежих идей и современных подходов

к подаче материала». Студенты получили «бесценный опыт реального проекта и возможность внести вклад в культурное наследие города». Посетители оценили «неформальность и живость подачи исторического материала».

В процессе реализации выявлены следующие проблемные зоны:

1. Коммуникационные барьеры между академическим и музейным сообществами.
2. Различие в темпах работы образовательного и культурного учреждений.
3. Вопросы авторского права на созданные материалы.
4. Технические ограничения инфраструктуры музея.

Таким образом, предложенная и апробированная организационная модель «вуз-музей» доказала свою эффективность для цифровой трансформации регионального музея с ограниченными ресурсами, что составляет научную новизну исследования. Аудиогид как инструмент трансформации обладает значительным потенциалом за счет иммерсивности, инклюзивности и возможности персонализации. Ключевыми факторами успеха являются: четкое распределение ролей, взаимное уважение компетенций, ориентация на конечный результат. Перспективы развития проекта включают создание серии специализированных аудиогидов, разработку мобильного приложения музея и тиражирование модели для других региональных музеев Поволжья. Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенная модель может быть адаптирована для других региональных музеев, испытывающих аналогичные вызовы цифровой трансформации.

Литература

1. Кравченко Л.И. Социальное партнерство музея и вуза: новые перспективы // Музей. 2024. № 2. С. 23–31.
2. Панасюк Е.В. Аудиогиды как инструмент интерпретации культурного наследия // Современные проблемы сервиса и туризма. 2023. Т. 17. № 4. С. 78–89.
3. Саркисова Е.Г. Музей и общество: трансформация социальных функций (Опыт современной России) [Электронное сетевое издание] / Науч. ред. Т.В. Коваленко; Юж. ф-л Рос. науч.-иссл. ин-та культурного и природного наследия имени Д.С. Лихачёва. М.: Институт Наследия, 2023. 188 с.
4. Федоров А.В., Сидорова Л.П. Цифровая трансформация музеев: вызовы и возможности // Вопросы музеологии. 2023. № 1. С. 45–58.

Audio Guide for the Digital Transformation of the Togliatti Local History Museum: a University Partnership Model

Tumasov M.S.

Master's student

Togliatti State University,

Togliatti, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2985-6654>

e-mail: tumasov.s@yandex.ru

Brega O.N.

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

“Theory and Practice of Translation” Department

Togliatti State University

Togliatti, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-5242>

e-mail: onmatveeva@tltsu.ru

Keywords: digital transformation, regional museum, audio guide, organizational model, social partnership, local history, immersive technologies, museum pedagogy

Применение ИИ-технологий для снижения когнитивной нагрузки слабослышащих учащихся на уроках английского языка

Филонова Н.М.

магистрант

Южный федеральный университет (ФГАОУ ВО «ЮФУ»)

г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1375-861X>

e-mail: nfilonova@sfedu.ru

Сафонцева Н.Ю.

научный руководитель

доктор педагогических наук, профессор,

Южный федеральный университет (ФГАОУ ВО «ЮФУ»)

г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7796-4438>

e-mail: nsafonceva@sfedu.ru

Ключевые слова: когнитивная нагрузка, ИИ-технологии, слабослышащие учащиеся, инклюзивное образование

Современные достижения в области искусственного интеллекта и внедрение ИИ-технологий в образовательный процесс позволяют создавать принципиально новые дидактические средства для снижения когнитивной нагрузки у слабослышащих учащихся в процессе изучения иностранного языка. Инновационные технологии на основе искусственного интеллекта (ИИ) дают возможность трансформировать традиционные методы формирования иноязычной компетенции через визуальную компенсацию сенсорного дефицита, оптимизацию процессов усвоения языкового материала и автоматизированную обратную связь. Однако в образовательной практике общеобразовательной школы по-прежнему существует противоречие между наличием технологических возможностей для усовершенствования дидактического сопровождения образовательного процесса слабослышащих школьников и минимизации их когнитивной нагрузки, и недостаточной разработанностью дидактически обоснованных механизмов применения ИИ-технологий для целенаправленного снижения этой нагрузки в режиме реального времени с учетом когнитивных особенностей данной категории школьников.

Проблема исследования заключается в поиске механизмов компенсации высоких когнитивных затрат слабослышащих учащихся на перцептивную обработку информации на уроках английского языка. Для решения поставленной проблемы использованы методы теоретического анализа научной литературы по теме исследования

и сравнительно-сопоставительного анализа существующих нейросетевых платформ для оценивания их применимости в инклюзивном иноязычном образовании.

Цель исследования заключается в том, чтобы предложить научно-обоснованный и экспериментально подтвержденный механизм компенсации сенсорного дефицита слабослышащих учащихся не через дублирование информации, а через ее когнитивно-оптимальную трансформацию с помощью ИИ-технологии.

Несмотря на прогресс в развитии инклюзивного образования в Российской Федерации, методическое обеспечение процесса обучения английскому языку школьников с нарушениями слуха остается недостаточно систематизированным в отношении внедрения инновационных педагогических технологий. Обучающиеся с сенсорными нарушениями слухового восприятия испытывают устойчивые трудности при освоении иноязычной коммуникации, обусловленные ограниченностью слухового доступа к речевым сигналам и дефицитом речевого опыта в условиях сенсорной депривации [1]. Таким образом, можно сделать вывод о наличии у слабослышащих учащихся устойчивой когнитивной перегрузки, возникающей в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Данное состояние обусловлено необходимостью одновременно обрабатывать множество информационных каналов (визуальное восприятие речевых единиц, декодирование грамматических структур, компенсация фонематической недостаточности), что превышает когнитивный потенциал рабочей памяти и снижает эффективность учебно-познавательной деятельности.

Методика преподавания иностранных языков обучающимся с сенсорной депривацией слуха требует принципиально иного дидактического подхода по сравнению с традиционными технологиями, применяемыми в работе с нормослышащими учащимися. Данная необходимость обусловлена не только наличием первичных физиологических ограничений, но и различиями в когнитивных механизмах речевосприятия и порождения речевых высказываний, а также особенностями формирования лингвистических компетенций [2]. Следовательно, создание эффективной системы обучения иностранным языкам слабослышащих учащихся требует не адаптации существующих методик, а разработки новых образовательных технологий, к которым относятся ИИ-технологии.

Одним из основных преимуществ интеграции ИИ-технологий в инклюзивный образовательный процесс является возможность реализации персонализированного подхода к обучению. Интеллектуальные алгоритмы обеспечивают анализ индивидуальных образовательных траекторий слабослышащих учащихся, включая диагностику уровня

сформированности компетенций и выявление познавательных интересов [3]. На основе полученных данных генерируются адаптированные учебные материалы, соответствующие персональным потребностям каждого обучающегося. При этом сохраняется акцент на лингвистические аспекты, требующие дополнительной проработки. Персонализация образовательного маршрута способствует оптимизации когнитивной нагрузки учащихся с нарушениями слуха, обеспечивает более глубокое усвоение содержания учебного материала и формирует устойчивую учебную мотивацию.

Рассмотрим дидактический потенциал нейросетевой платформы Twee в контексте инклюзивного лингвистического образования. Анализируя возможности платформы для одновременной работы со слабослышащими и нормослышащими учащимися, стоит отметить несколько функциональных модулей Twee и их ценность для инклюзивного образования. Автоматическое создание текстов на заданную тему с регулируемым уровнем сложности позволяет создавать упрощенные версии текстов с базовой лексикой для слабослышащих учащихся. Генерация адаптированных текстовых материалов снижает когнитивную нагрузку у обучающихся с сенсорными нарушениями за счет минимизации лишней информации и оптимизации объема текста.

Автоматическая генерация интерактивных вопросов и заданий обеспечивает автоматическое создание разноформатных упражнений (multiple choice, true/false, open questions). Данная возможность обладает значительной дидактической ценностью для инклюзивного обучения, поскольку позволяет реализовывать дифференцированный подход. Для слабослышащих учащихся задания дополняются визуальными опорами и графическими элементами, в то время как для нормослышащих могут быть предложены аудиальные форматы заданий. Таким образом достигается когнитивно-разгружающий эффект за счет предоставления различных модальностей восприятия учебной информации.

Функционал создания vocabulary activities (словарный запас) направлен на автоматизированную разработку упражнений для освоения иноязычной лексики. Его методическая ценность заключается в одновременной генерации двух типов заданий: на ассоциативное запоминание (с опорой на визуальные образы в сочетании с текстом) и на использование лексики в контексте. Подобный подход снижает когнитивную нагрузку за счет мультимодального представления лексического материала, что особенно значимо для учащихся с нарушениями слуха, испытывающими трудности с аудиальным запоминанием слов.

Таким образом, вышеописанные функциональные возможности нейросетевой платформы Twee представляют собой эффективный инструмент для реализации инклюзивного подхода в формировании

иноязычной компетенции на уроках английского языка, позволяя одновременно работать с разнородными группами учащихся и обеспечивая при этом значительное снижение когнитивной нагрузки.

В рамках экспериментального исследования был проведен сравнительный анализ уровня когнитивной нагрузки при использовании традиционных методов обучения и нейросетевой платформы Twee. Результаты анализа представлены в Таблице 1.

Таблица 1

**Сравнительные показатели когнитивной нагрузки
в образовательном процессе**

Параметр оценки	Традиционный подход	С использованием Twee	Динамика показателей
Временные затраты педагога на подготовку материалов (мин)	45–60	5–7	Снижение на 85–86%
Уровень вовлеченности слабослышащих учащихся (%)	38	72	Увеличение на 89%
Качество визуальной поддержки (баллы по 10-бальной шкале)	2,4	9,8	Улучшение в 4,1 раза
Показатель академической тревожности (опросник Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко «Уровень тревожности ребенка»)	46,2	28,7	Снижение на 38%

Полученные данные свидетельствуют о существовавшем снижении когнитивной нагрузки у слабослышащих учащихся при использовании ИИ-технологии. Данные, полученные в процессе опроса, подтверждают определенную перспективность использования ИИ-технологий для оптимизации когнитивной нагрузки и создания комфортной иноязычной образовательной среды для учащихся с разнородными образовательными потребностями, в том числе и с различными нарушениями слуха.

Тем не менее, в своих исследованиях Кравцова А.Г. подчеркивает, что для достижения устойчивых положительных результатов в образовательном процессе необходима стратегическая интеграция традиционных и инновационных методик обучения, к которым относятся ИИ-технологии. Оптимизация педагогического воздействия предполагает научно обоснованный синтез апробированных временем дидактических подходов к преподаванию иностранных языков и перспективных технологий

на основе искусственного интеллекта, обладающих свойством адаптации к динамично изменяющимся образовательным парадигмам [4].

В заключение следует отметить, что перспективы дальнейших исследований видятся в разработке интегрированных нейросетевых систем, сочетающих функционал автоматической адаптации учебного контента, диагностики образовательных результатов и прогнозирования индивидуальных траекторий формирования иноязычной компетенции. Особого внимания заслуживает изучение долгосрочных эффектов применения образовательных ИИ-технологий на формирование иноязычных коммуникативных компетенций и развитие когнитивных функций учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Рукавишникова, О.И. Инновационные подходы и методические решения в обучении английскому языку слабослышащих обучающихся в системе непрерывного образования: интеграция школы и вуза в российских реалиях / О.И. Рукавишникова, Д.А. Ишуткина // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 12. – С. 176–181. – EDN DHMVUR.
2. Квасюк, Е.Н. Подходы к обучению учеников с нарушениями слуха английскому языку в условиях инклюзивного обучения / Е.Н. Квасюк // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием кафедры иностранных языков Института гуманитарных и социальных наук Мурманского арктического университета, Мурманск, 30 октября – 03 2023 года. – Мурманск: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет», 2024. – С. 66–71. – EDN LKIAMT.
3. Лим, Г.М. Искусственный интеллект в ESL-образовании: новые возможности для изучения английского языка / Г.М. Лим // Профессиональная ориентация. – 2025. – № 3. – С. 44–49. – EDN TPSXCU.
4. Кравцова, А. Г. влияние искусственного интеллекта на изучение английского языка / А.Г. Кравцова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 238–241. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-4107-238-241. – EDN XVBKRE.

The Use of AI Technologies to Reduce the Cognitive Load of Hearing-Impaired Students in English Lessons

Filonova N.M.

Master's student

Southern Federal University

Rostov-on-Don, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1375-861X>

e-mail: nfilonova@sfedu.ru

*Scientific supervisor: – **Safontseva N.Yu.***

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Southern Federal University

Rostov-on-Don, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7796-4438>

e-mail: nsafonceva@sfedu.ru

Keywords: cognitive load, AI technologies, hearing-impaired students,
inclusive education

Цифровая дидактика как фактор развития педагогической компетентности: региональный опыт Красноярского края

Шнайдер Ю.В.

аспирант

*Институт педагогики, психологии и социологии,
Сибирский федеральный университет (ФГАОУ ВО СФУ, ИППС)
г. Красноярск, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6094-3406>

e-mail: podeltsova97@mail.ru

Аннотация. В работе представлен опыт реализации инновационных проектов по цифровой дидактике в образовательных организациях Красноярского края в 2025 году. На основе анализа трёх экспериментальных площадок показано, что формирование цифровой образовательной среды и внедрение персонализированных моделей обучения способствуют развитию цифровой компетентности педагогов и повышению качества образовательных результатов. Научная новизна исследования заключается в системном подходе к цифровой дидактике как фактору профессионального роста педагогов. В статье выделены ключевые условия эффективности региональных цифровых практик: интеграция технологий в педагогическую деятельность, проектная организация обучения и объективная верификация результатов. Практическая значимость заключается в возможности тиражирования выявленных моделей на региональном и муниципальном уровнях, особенно в школах с ограниченными ресурсами.

Ключевые слова: цифровая дидактика, цифровая компетентность педагогов, инновационные образовательные проекты, цифровая трансформация образования, персонализация обучения, региональная образовательная система, практико-ориентированная наука.

Цифровая трансформация образования является одним из ключевых направлений государственной политики Российской Федерации, что закреплено в стратегических документах и национальных проектах. Однако успешность реализации федеральных инициатив во многом определяется региональными практиками, учитывающими специфику локальных образовательных систем. В 2025 году в Красноярском крае завершился цикл экспериментальных проектов, направленных на системную интеграцию цифровых технологий в образовательный процесс. Анализ этого опыта позволяет выявить эффективные практики, оценить их влияние на профессиональное развитие педагогов и образовательные результаты обучающихся, а также определить условия масштабирования инновационных моделей.

Постановка проблемы

Несмотря на активное внедрение цифровых технологий в российское образование, сохраняется разрыв между технологической оснащённостью школ и готовностью педагогов к эффективному использованию цифрового инструментария. Формальные показатели цифровой компетентности российских педагогов достигают 87%, однако реальная способность к цифровой трансформации практики остаётся недостаточной. Проблема усугубляется необходимостью перехода от эпизодического использования отдельных инструментов к системному изменению дидактических подходов. В научной литературе недостаточно исследований, раскрывающих механизмы влияния участия педагогов в инновационных проектах на развитие их профессиональных компетенций и образовательные результаты школьников, а также специфику региональных моделей цифровой трансформации.

Научная новизна исследования состоит в обосновании цифровой дидактики как комплексного фактора профессионального развития педагогов, проявляющегося через участие в региональных инновационных проектах. На региональном материале показано, что системный подход к цифровой дидактике, сочетающий технологическую оснащённость, педагогическую рефлексию, проектную методологию и объективную верификацию результатов, обеспечивает одновременное развитие цифровой компетентности педагогов и повышение качества образовательных результатов обучающихся.

Методология исследования

Эмпирическую базу исследования составили материалы трёх инновационных проектов, реализованных в 2025 году в образовательных организациях Красноярского края: МАОУ «Средняя школа № 34 им. Героя Советского Союза Кожевников А.Л.» (проект «AI-Куб «Приручим ИИ!»»), МАОУ «Гимназия № 14 управления, экономики и права» (проект «Модель школы «Путь к успеху» в условиях цифровой трансформации общего образования»), МБОУ «Средняя школа № 94» (проект «Цифровизация образования для повышения качества образовательных результатов»).

Анализ проектов осуществлялся по единой системе критериев, включающей: подтверждение инновационного характера деятельности; степень достижения запланированных результатов; наличие научного анализа промежуточных и итоговых результатов; объективность используемых средств контроля и верификации. Применялись методы качественного анализа документов, контент-анализа отчётных материалов, экспертной оценки инновационной деятельности.

Результаты исследования

1. Все проекты продемонстрировали системный подход к созданию цифровой образовательной среды с акцентом на изменение педагогической практики. Школа № 34 разработала практико-ориентированный модуль по основам искусственного интеллекта для учащихся 3–10 классов, включающий виртуальные лаборатории и ИИ-инструменты. Педагоги освоили технические аспекты работы с ИИ и методологию проектного обучения, что способствовало развитию их методических компетенций. Гимназия № 14 создала модель «Интернет-приёмной» и проект «Аллея умных стен» с QR-кодами и дополненной реальностью, что потребовало от педагогов освоения новых форматов цифровой коммуникации и управления образовательным контентом. Школа № 94 внедрила цифровые сервисы в управление образовательным процессом и персонализированные программы повышения квалификации педагогов.

2. Персонализация обучения как драйвер методической компетентности.

Ключевой особенностью всех проектов стал переход от технократического понимания цифровизации к изменению педагогической практики через персонализацию и проектную деятельность. В школе № 34 учащиеся создавали собственные мини-проекты с применением ИИ, что потребовало от педагогов освоения новых педагогических ролей: тьютора, ментора, фасилитатора. В гимназии № 14 активно использовались цифровые конструкторы («1С: Математический конструктор», «1С: Конструктор интерактивных материалов»), способствующие дифференциации и индивидуализации учебного процесса.

3. Профессиональный рост через участие в инновационном сообществе. Важнейшим результатом всех проектов стало формирование у педагогов устойчивой мотивации к инновационной деятельности. Учителя выступали на краевых и всероссийских площадках, публиковали методические материалы, участвовали в профессиональных конкурсах. Такая активность свидетельствует о переходе от базового уровня цифровой компетентности (эпизодическое использование технологий) к уровню цифровой трансформации (системное изменение педагогической практики).

4. Верификация образовательных результатов.

Объективная оценка эффективности проектов включала как количественные показатели (рост баллов ЕГЭ по математике на 11 пунктов, по химии на 14 пунктов в школе № 94), так и качественные методы: экспертные заключения, публикации на образовательных платформах, сертификаты участия в профессиональных мероприятиях. Все проекты

получили высокую экспертную оценку (максимум 8 баллов), что подтверждает их инновационный характер и практическую значимость.

Выводы

Опыт Красноярского края показывает, что эффективная цифровая трансформация образования требует системного подхода: технологической инфраструктуры, методической поддержки педагогов, проектной организации и объективной верификации результатов. Цифровая дидактика выступает комплексным фактором профессионального развития, обеспечивающим переход от эпизодического использования инструментов к системной трансформации педагогической практики. Региональный опыт подтверждает целесообразность масштабирования апробированных моделей, особенно в сельских школах. Перспективным направлением исследований является изучение долгосрочных эффектов участия педагогов в инновационных проектах и разработка механизмов устойчивого профессионального развития в условиях цифровой трансформации.

Литература

1. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Развитие цифровой компетентности педагога в условиях цифровизации образовательной среды [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение. 2020. Вып. 3 (31). С. 116–126. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43095855> (дата обращения: 20.10.2025).
2. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования [Электронный ресурс] // Издательский дом Высшей школы экономики. 2019. 343 с. DOI: 10.17323/978–5-7598–1921–8.
3. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Стратегическое направление в области цифровой трансформации науки и высшего образования Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации. 2021. № 3759-р. URL: <http://government.ru> (дата обращения: 20.10.2025).
4. Напалков С.В., Гребенюк Т.Б., Сорокина Н.В. Модель формирования цифровой компетентности педагога школы на основе научно-методического сопровождения [Электронный ресурс] // Педагогика. 2024. № 8. С. 88–97. DOI: 10.30853/ped20240088.
5. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А. Цифровая грамотность российских педагогов: готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе [Электронный ресурс]. М.: НАФИ, 2019. 84 с. URL: <https://nafi.ru/projects/sotsialnoe-razvitie/tsifrovaya-gramotnost-rossiyskikh-pedagogov/> (дата обращения: 20.10.2025).

Digital Didactics as a Factor in Teacher Competence Development: Regional Experience of Krasnoyarsk Krai

Schneider Yu. V.

Postgraduate student

Institute of Pedagogy, Psychology

and Sociology, Siberian Federal University

(SFU, IPPS), Krasnoyarsk, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6094-3406>

e-mail: podeltsova97@mail.ru

Keywords: Digital didactics, digital competence of teachers, innovative educational projects, digital transformation of education, personalization of learning, regional educational system, practice-oriented science

Межкультурное сотворчество: исследование практических моделей цифровой трансформации художественного образования Китая и России

Го Шухан

аспирант

*Московский педагогический государственный университет
(ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: guo.shuhang@rambler.ru

Ключевые слова: художественное образование, цифровая трансформация, китайско-российский сравнительный анализ, кооперативная модель, межкультурное преподавание

Глобальная цифровая трансформация художественного образования определяется двумя ключевыми вызовами: «глубокой интеграцией технологических решений с культурным наследием» и «тиражируемостью практических механизмов». Китайская модель характеризуется «наследованием через технологическое усиление» и «инновациями на основе ценностного синтеза», тогда как российская отличается особенностями «цифровой реконструкции традиций» и «замкнутого цикла проектного внедрения», что обуславливает значительную взаимодополняемость. В данном исследовании проводится анализ четырех репрезентативных высших учебных заведений: Тяньцзиньской академии изящных искусств, Академии искусств и дизайна Университета Цинхуа, Московского государственного академического художественного института имени В.И. Сурикова и Екатеринбургской академии современного искусства. Посредством сравнительного анализа учебных программ, проектных практик и академических достижений идентифицированы ключевые цифровые элементы. На этой основе разработана трёхуровневая модель кооперации, включающая следующие компоненты: Двукультурный цифровой ресурсный банк (ресурсный уровень), Транснациональная лаборатория совместного творчества (практический уровень), Оценочная система технологической этики (гарантийный уровень). Предложенная модель предоставляет конкретные решения для развития международного сотрудничества в рамках «Стратегии развития образования до 2040 года».

В настоящем исследовании на основе сравнительного анализа типовых примеров, предложена операциональная модель китайско-российского взаимодействия. Данная модель направлена на преодоление системного разрыва между технологиями, культурой и педагогикой, обеспечивая взаимное усиление цифровой трансформации художественного образования в обеих странах.

Для реализации настоящего исследования применен метод теоретической выборки, в рамках которого были отобраны четыре высших учебных заведения, репрезентативных по критерию их подходов к цифровизации. Характеристики указанных учебных заведений представлены в таблице 1:

Таблице 1

Сравнительный анализ моделей Китая и России

Страна	Название учебного заведения	Тип цифрового подхода
Китай	Тяньцзиньская академия изящных искусств	Наследование через технологическое усиление
Китай	Академия искусств и дизайна Университета Цинхуа	Инновации на основе ценностного синтеза
Россия	Московский государственный академический художественный институт имени В.И. Сурикова	Цифровая реконструкция традиций
Россия	Екатеринбургская академия современного искусства	Замкнутый цикл проектного внедрения

На основе детального анализа цифровых стратегий, структуры образовательных программ и механизмов сотрудничества в четырёх исследуемых высших учебных заведениях были выявлены отчетливые различия и взаимодополняемость в подходах к цифровизации художественного образования Китая и России, что наглядно продемонстрировано в следующей сравнительной таблице 2:

Таблице 2

**Сравнительный анализ практик цифровизации
художественного образования в четырёх вузах Китая и России**

Критерий	Китайские вузы (Тяньцзиньская АХИ / Академия искусств и дизайна Университета Цинхуа)	Российские вузы (МГАХИ им. В.И. Сурикова / Екатеринбургская академия современного искусства)
Цифровые цели	– Формирование системы «искусство + технологии»; – Акцент на массовое распространение и культурную коммуникацию	– Расширение выразительных возможностей классического искусства; – Ориентация на логику художественной онтологии и оригинальность
Особенности структуры курсов	«Общеобразовательные + профильные + междисциплинарные + практические» модули	Модульное включение цифровых элементов в традиционные программы
Механизмы сотрудничества	Взаимодействие «вуз – предприятие / музей» + междисциплинарные платформы + сеть «наука-производство-образование»	Международные обмены + внутривузовские мастерские + интеграция в городскую культурную экосистему

На основе выявленной комплементарности китайского и российского подходов в настоящем исследовании разработана трёхмерная модель сотрудничества «ресурсы – практика – обеспечение», функциональные характеристики и взаимосвязи элементов которой представлены ниже: Ключевой целью данной модели является «китайско-российская совместная практика». Она формирует замкнутую систему функционирования, в которой ресурсный уровень обеспечивает базовую поддержку, практический уровень реализует конкретные мероприятия, а обеспечивающий уровень минимизирует риски сотрудничества. Схема взаимодействия:

1. Ресурсный уровень (двукультурное цифровое хранилище): Ресурсный уровень представляет собой систематизированное собрание цифровых активов традиционного искусства Китая и России, включающее базу данных динамики каллиграфических мазков китайской живописи, пространственные модели «трех перспектив» в живописи «горы-воды», цветовые палитры русской иконописи и аналитические схемы техник художников-передвижников. Хранилище оснащено двуязычной поисковой системой и модулем культурологического комментирования, содержащим толкования религиозной символики икон и философских концепций пейзажной живописи. Это обеспечивает точную материальную и теоретическую основу для углубленного межкультурного понимания и последующего творчества. Методология создания данной ресурсной базы основана на логике «сбор данных – трансформация знаний – регенерация форм», апробированной в процессе цифровизации техники декоративной резьбы по фарфору Дэхуа [1, с. 350]. Данный подход расширяет сферу применения от монокультурного наследования к межкультурному диалогу, формируя прочный ресурсный фундамент для последующего этапа совместной творческой деятельности.
2. Практический уровень: Международные совместные творческие лаборатории. На основе VR-платформы для коллективной работы реализуется замкнутый технологический цикл «исследование – совместное творчество – презентация – рефлексия». Конкретные этапы реализации включают: совместное изучение студентами обеих стран двукультурных ресурсов с акцентом на сравнительный анализ принципа «трех перспектив» в китайской пейзажной живописи и лирической организации пространства в русском пейзаже; цифровое художественное творчество в виртуальной среде, синтезирующее китайскую философско-эстетическую концепцию природы и русскую традицию художественного осмысления ландшафта (например, создание межкультурных произведений типа «Березовая роща в технике китайской туши»); организацию облачных выставочных

пространств для презентации совместных произведений с привлечением экспертного сообщества и широкой публики обеих стран к их оценке; системный анализ полученных экспертных заключений с целью углубления межкультурного взаимопонимания, совершенствования методологии цифрового творчества и последовательной оптимизации художественных решений.

3. Обеспечивающий уровень: система оценки технологической этики: Данный уровень охватывает следующие принципы: принцип культурного уважения, запрещающий присвоение и искаженную интерпретацию культурных символов других народов; принцип авторизации данных и их происхождения, обеспечивающий легитимность использования цифровых ресурсов и прослеживаемость их первоисточников; принцип прозрачности и справедливости алгоритмов, направленный на предотвращение дисбаланса авторских прав и технологически обусловленных искажений в творческом процессе.

Реализация данной модели возможна на базе существующей платформы «Альянса художественных вузов Китая и России» с использованием стратегии поэтапного внедрения «пилотный проект – масштабирование». На первом этапе предусматривается организация совместной мастерской «Цифровое сравнение классических техник живописи Китая и России» между Тяньцзиньской академией изящных искусств и Московским государственным академическим художественным институтом имени В.И. Сурикова. Это позволит накопить практический опыт в формировании ресурсной базы и развитии VR-сотрудничества. В дальнейшем успешный опыт будет распространён на Академию искусств и дизайна Университета Цинхуа и Екатеринбургскую академию современного искусства с последующим формированием общедоступной сети сотрудничества. Завершающим этапом выступит разработка «Руководства по цифровому сотрудничеству в художественном образовании Китая и России» с целью стандартизации и тиражирования модели.

Однако внедрение данной модели сопряжено с тремя основными вызовами. Во-первых, актуализируется проблема технологического равенства: различия в доступности VR/AR оборудования способны формировать барьеры для участия, что обуславливает необходимость разработок экономически доступных альтернатив. Во-вторых, возникают вопросы институциональной координации: взаимное признание академических кредитов и методика расчёта преподавательской нагрузки требуют согласования между профильными образовательными ведомствами двух стран. В-третьих, выявляются проблемы межкультурного понимания: глубинная интерпретация культурных символов

предполагает длительное погружение, что обуславливает необходимость укрепления регулярного межкультурного обмена между преподавателями и студентами [2, с. 148; 3, с. 132].

Перспективные направления исследований могут быть сфокусированы на следующих трёх аспектах: разработке прототипа двукультурной ресурсной платформы, обладающей оптимизированными функциями поиска и расширенными интерактивными возможностями; формировании системы количественных показателей для оценки влияния совместного обучения на межкультурную компетентность студентов и развитие их цифровых творческих способностей; детализации механизмов разрешения этических конфликтов, включая разработку алгоритмов реагирования на конкретные прецеденты и постоянное совершенствование модели. Указанные вызовы и направления исследований определяют ключевые векторы для дальнейшей практической реализации и научного осмысления данной модели.

Литература

1. 程永胜,徐骁琪,景银.数字技术赋能下的德化窑瓷雕工艺活化与再生研究 // 包装工程. 2024. № 45. С. 348–356. DOI:10.19554/j.cnki.1001–3563.2024.02.037.
2. 尹钰茜.《数字技术与传统美术教育融合的挑战与对策研究》//文教资料. 2025. № 7. С. 147–149. DOI: CNKI: SUN: WJZZ.0.2025–07–041.
3. Савенкова Л.Г. Алексеева Лариса Леонидовна, Подковырова Мария Валериевна ОБУЧЕНИЕ ИСКУССТВУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ДЛЯ СНИЖЕНИЯ РИСКОВ [Электронный ресурс] // Вестник МГУКИ. 2025. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-iskusstvu-v-usloviyah-tsifrovizatsii-pedagogicheskie-sredstva-dlya-snizheniya-riskov> (дата обращения: 03.10.2025).

**Intercultural Co-creation:
A Study of Practical Models for the Digital
Transformation of Art Education in China and Russia**

Guo Shuhang.

PhD student

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

Moscow, Russia

e-mail: guo.shuhang@rambler.ru

Keywords: Art education, digital transformation, Sino-Russian comparative analysis, cooperative model, intercultural teaching

Внедрение работы на платформе Quizlet на уроках химии

Яковлева Е.С.
студент

Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина
(НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород, Россия
e-mail: yahelen03@mail.ru

Дыдыкина М.А.
кандидат химических наук, доцент
Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина
(НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород, Россия
e-mail: dydykinamarina@yandex.ru

Аннотация. в современном высокотехнологичном мире использование достижений компьютерных технологий необходимо в процессе образования. Изучена возможность внедрения информационных технологий (на примере платформы Quizlet) в работу на уроках химии и перспектив ее использования как метода закрепления изученного материала.

Ключевые слова: Quizlet, учебный текст, информационно-коммуникационные технологии, системно-деятельный подход

В современном мире уровень мотивации к познавательной деятельности на уроках, построенных по традиционному принципу, уменьшается. Для успешного освоения учебного материала уже недостаточно проведения урока в формате лекции. Такой формат воспринимается школьниками как скучный и устаревший. Сегодняшние школьники и студенты виртуозно владеют информационно-коммуникативными технологиями и активно пользуются виртуальными ресурсами [2]. Это позволяет вынести образовательную нагрузку в виртуальное поле, что дает возможность использовать те элементы образовательного процесса, которые интересны и доступны многим обучающимся [3].

В век развития информационных технологий больше внимания стоит уделить внедрению в образовательную деятельность различных интерактивных программ. Главные функции, которые выполняют информационно-коммуникационные технологии – это обеспечение передачи, наглядности и представление информации [1].

Вместе с изменением вида представления информации, меняется и подход к обучению. Федеральный образовательный стандарт (ФГОС) реализует требования к замене знаниевого подхода на системно-деятельностный, который позволяет ученикам развить умение критически

мыслить, выстраивать логические и ассоциативные связи, сформировать навыки работы с литературой. При этом учитель является не просто источником, от которого обучающиеся получают информацию, но еще и наставником, и помощником. Для успешного внедрения такого подхода мы предлагаем использовать Quizlet (в переводе с англ. – викторина).

Данная платформа была разработана Эндрю Сатерлендом в 2005 году. Изначально ее предназначением была помощь в запоминании иностранных слов, но сейчас ее с успехом можно применить для изучения других предметов, как школьных так и университетских программ.

Quizlet – это удобная и довольно простая в понимании платформа для заучивания информации, которая может использоваться как в формате мобильного приложения, так и в формате работы в браузере. Это позволяет с максимальным удобством и комфортом изучать темы, где угодно.

Ученики могут создавать флеш-карты, подобные классическим двусторонним карточкам, с одной стороны которых мы можем предложить им записать термин/формулу/химический символ/уравнение, а с другой расположить определение/название (тривиальное название)/правильное произношение/ продукт реакции.

В режиме «Подбор значений» ученикам предоставляется сетка с разбросанными по ней терминами. Обучающиеся должны соотнести термины и связанные с ними определения, чтобы удалить их, и попытаться очистить все поле за минимальное время.

Преподаватели имеют доступ к дополнительному режиму игры под названием Quizlet Live, который создан специально для классов. Перед тем как пользоваться приложением Quizlet в этом режиме, преподавателям предоставляется код соединения, чтобы все могли играть вместе. Обучающиеся распределяются по командам, которые соревнуются друг с другом, чтобы победить. Quizlet Live поощряет точность и большую скорость, неправильные матчи требуют, чтобы команда начала все сначала. Этот игровой режим помогает развить навыки сотрудничества, общения и увеличить словарный запас у обучающихся.

Преимуществами этой платформы являются возможность учиться даже без интернета, отслеживать свой прогресс, возможность просмотра учителем статистики всего класса, использование флеш-карт и игровых материалов для создания бумажных материалов.

В зависимости от класса и темы мы можем предложить ученикам распределить химические элементы по принадлежности их к металлам или неметаллам, определить тип оксидов, в игровой форме заучить цвета осадков и т.п. Вместе с разработкой индивидуальных заданий учитель также может создать для обучающихся групповую игру. Это позволяет осуществить режим Live-обучения, где преподаватель создает

игру и разбивает свой класс на команды. Задача команды – правильно соотнести термин с определением.

Помимо этого, можно добавлять в свои папки карточки, разработанные другими студентами/преподавателями. Это дает возможность использовать Quizlet в качестве варианта задания для домашней работы и составления банка терминов для последующей систематизации и проверки остаточных знаний.

В Quizlet собрана уже достаточно обширная библиотека готовых карточек, где можно подобрать нужные материалы. Можно использовать поиск по ключевому слову/ названию раздела/теме и ознакомиться с работами, созданными другими людьми по интересующему предмету. Возможности применения Quizlet представляются нам очень широкими, однако, в контексте исследования, мы рассматривали их как метод закрепления изученного материала и проверки остаточных знаний.

В рамках занятий по подготовке к ОГЭ нами были созданы карточки к различным занятиям. Так, например, при подготовке к решению заданий 1 линии ОГЭ, где проверяются умение различить свойства простого вещества от химического элемента, мы предлагаем для запоминания карточки, где на одной стороне написан признак, на другой к чему этот признак относится [5].

При разборе 12 задания ОГЭ необходимо опираться на знание признаков реакции, таких, как цвет осадка или характеристика выделяющегося газа. В этом случае мы использовали, с одной стороны формулу, нерастворимого соединения или газа и их физических характеристик, с другой [6].

Закрепление рассмотренных на занятиях тем с помощью платформы Quizlet, в сравнении с традиционным повторением материала при помощи повторного изучения решенных заданий классной работы и учебного текста, показало более высокий уровень остаточных знаний. При прохождении теста, состоящего из 10 типовых заданий изучаемой линии, школьники, использующие флеш-карточки, показали лучшие результаты, чем контрольная группа использующая привычные способы повторения (в среднем 8 правильных ответов, против 6 в контрольной группе).

Мы считаем, что данный метод может использоваться на уроке химии не только при закреплении пройденного материала и при систематизации знаний в конце изучения больших разделов, но и при подготовке к государственным экзаменам. Мы видим возможность применения данного метода на уроках химии в 8 классе при изучении химических символов, в 10 классе при изучении номенклатуры и тривиальных названий органических соединений, изучении качественных реакций органических соединений и т.п.. В нашем представлении,

платформу Quizlet можно с успехом внедрить в изучение и других школьных предметов, например, биологии и физики.

Литература

1. Гаврилова, А.С. Характеристика платформ для онлайн-обучения / А.С. Гаврилова, В.Н. Таран // Дистанционные образовательные технологии: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Посвящается 75-летию ГПА. Ответственный редактор В.Н. Таран.- Симферополь, 2019. – С. 140–143.
2. Дыдыкина, М.А. Современные средства оценивания результатов обучения по химии: учебное пособие / М.А. Дыдыкина, И.Р. Новик, И.С. Дедюра. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – 84 с.
3. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
4. Платформа quizlet «Признаки элемента и простого вещества» <https://quizlet.com/ru/1078258946/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BA%D0%B8-%D1%8D%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0-%D0%B8-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%B2%D0%B5%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0-flash-cards/?i=6s1sda&x=1jqY>
5. Платформа quizlet «Цвета осадков и запахи газов» <https://quizlet.com/ru/1078246747/%D1%86%D0%B2%D0%B5%D1%82%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B0%D0%B4%D0%BA%D0%BE%D0%B2-%D0%B8-%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%B0%D1%85%D0%B8-%D0%B3%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2-flash-cards/?i=6s1sda&x=1jqY>

Introduction of Work on the Quizlet Platform in Chemistry Lessons

Yakovleva E.S.
student

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia
e-mail: yahelen03@mail.ru*

Dydykina M.A.

*Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia
e-mail: dydykinamarina@yandex.ru*

Abstract. In today's high-tech world, the use of computer technology is essential in the educational process. This article explores the potential of incorporating information technology (such as the Quizlet platform) into chemistry lessons and its potential as a method for reinforcing learning.

Keywords: Quizlet, educational text, information and communication technologies, systemic-activity approach

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 1.

Дошкольное образование развивающая среда, воспитание

Гулицкая В.Ю., Финькевич Л.В.

Формирование духовно-нравственных
и гражданско-патриотических ценностей у детей
старшего дошкольного возраста в образовательном
пространстве через интерактивные формы обучения и воспитания 3

Доненко С.Л., Доненко И.Л., Доненко Л.Н.

Роль искусственного интеллекта в развитии
креативности и коммуникативных навыков дошкольников 8

Исаева А.С.

Мотивационная готовность к школьному
обучению в контексте детско-родительских отношений 12

Хоменко М.В., Кузнецова А.Ю.

Формирование речевого дыхания у детей с ОВЗ посредством
использования логопедических игр и дыхательных упражнений 16

Львова Н.В., Рябкова И.А.

Игровая позиция воспитателя в контексте
эмоционального благополучия дошкольника в детском саду 20

Никифорова О.В., Кричевцова Е.И.

Нормативно-правовые аспекты конструирования безопасной
развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной
образовательной организации 24

Окружная В.С.

Развивающая среда как фактор формирования
экологической культуры у детей дошкольного возраста 29

Рожкова Я.В., Подзорова Е.Л.

Влияние использования игровых smart-технологий
на развитие словесно-логического мышления
детей старшего дошкольного возраста 32

Хватова Э.В., Чугайнова О.Г.

Теоретические аспекты формирования
экологической культуры у детей старшего
дошкольного возраста в эколого-краеведческой деятельности 38

Шумлина А.И., Смолова М.А.

Песня как средство воспитания и обучения
дошкольников на занятиях по китайскому языку 50

Часть 2.

Изучение международного опыта для возможного внедрения элементов в систему образования РФ

Габеляя И.В., Вершинина Н.А.

Коллективистские ценности в социально-
эмоциональном обучении: международный опыт 55

Ли Чуньпэй, Абакумова Н.Н.

Сравнительный анализ направлений и механизмов
развития международной мобильности аспирантов
между Китаем и Россией (в первой четверти XXI века) 60

Муравьёва Т.И.

Потенциал интеграции зарубежного опыта
культурно-образовательных центров ЯГПУ в Западной Африке 66

Тун С., Tong X.

Модель «Университет – Правительство – Школа»
(U-G-S) в подготовке сельских учителей в Китае 70

Четвертак Ю.С., Попова И.С.

Сравнение структуры дисциплины
«Основы Электротехники» и эффективности методики
ее преподавания в МГТУ им. Н.Э. Баумана (г. Москва),
в университете им. Г. Шмидта (г. Гамбург)
и в КГТУ им. И. Раззакова (г. Бишкек) 74

Часть 3.

Образование и психологическая помощь детям с особыми потребностями (дети с инвалидностью и ОВЗ, дети с девиантным поведением, дети-сироты и дети, оставшиеся без родителей)

Будович Л.С., Ульянова И.В.

Образовательный процесс
в условиях специальной военной операции 79

Будович Л.С., Старцева Ю.В.

Разработка модели кризисного консультирования
на телефоне доверия для молодежи с нарушениями
сепарации как группы психологического риска..... 87

Васильева Т.Е., Киселева Т.Г.

Сравнительный анализ уровня развития
речевых компонентов у детей с тяжелыми
нарушениями речи и нормотипичных детей..... 91

Вержиковская Д.С.

Отечественные технологии психологической коррекции
травматического и посттравматического стресса у дошкольников 96

Глущенко А.С.

Теоретико-практические основы организации
коррекционно-развивающего сопровождения
по формированию социальной активности у младших
школьников с ограниченными возможностями здоровья 99

Дацковская А.В., Кузеванова А.А.

Особенности словообразования имен существительных
у старших дошкольников с общим недоразвитием речи..... 102

Жулина Е.В.

Развитие речевой коммуникации у младших
школьников с расстройствами аутистического спектра..... 107

Колобова С.В.

Психологическая помощь студентам с инвалидностью
и ограниченными возможностями здоровья в условиях СВО..... 113

Ли Юань

Подготовка специалистов в области искусства
для работы в инклюзии: международный контекст..... 118

Лужнова К.Н. Адаптация детей с ОВЗ

в образовательной среде: роль ресурсных классов..... 122

Медведева А.Е.

Траектория подготовки к профессиональному самоопределению
выпускников инклюзивных школ с нарушением интеллекта..... 128

Мельникова Е.И.

Методы и приемы обучения и социализации
учащихся с расстройствами аутистического спектра..... 134

Меньшакова С.А., Свиарева О.В.

Взаимодействие полиции с образовательными учреждениями
в области профилактики правонарушений среди молодежи 140

Панкина Ю.С.

Педагогические условия внедрения
профиля «Оператор пункта выдачи заказов»
для обучающихся с нарушением интеллекта 144

Попова Ю.А., Кондрашова М.В.

Особенности работы с детьми,
проживающими в трудной жизненной ситуации 148

Смирнова А.В.

Способы использования технологии айтрекинга
в обучении детей с тяжелыми двигательными нарушениями 153

Будович Л.С.

Разработка модели кризисного
консультирования на телефоне доверия для молодежи
с нарушениями сепарации как группы психологического риска 158

Тарасов С.А.

Формирование ключевых компетенций на уроках
литературы в условиях инклюзивного образования 162

Трофимова Е.И., Астанаева Е.И.

Разработка и апробация культурного
ассимилятора для школьников с миграционной историей 170

Тучин А.М.

Развитие пространственной ориентации
у обучающихся с умственной отсталостью
посредством использования координационной лестницы 175

Урожаева А.В.

Социальный интеллект младшего
школьника с ЗПР: новый подход к диагностике 182

Чеве́р С.С.

Влияние субъективного благополучия на образовательный
процесс молодых взрослых с опытом сиротства 186

Челмодеева В.М., Смолова М.А.

Обучение речевому этикету китайского
языка детей с расстройствами аутистического
спектра посредством комиксов: постановка проблемы 193

Часть 4.

Особенности развития, социализации и образования современных детей и подростков

Агеев Н.Я.

Особенности развития эмоциональной сферы
у юношей, играющих и неиграющих в видеоигры..... 197

Александров Ф.М.

Психологическая адаптация первокурсников колледжа,
поступающих на базе основного общего образования..... 202

Башикирова В.Ю.

Социализация детей – инофонов в образовательной организации,
как актуальная задача современной системы образования..... 206

Борисенко К.А., Васильева Э.В., Капаева А.В.

«Мир детства» глазами современных подростков..... 211

Gylyjova A.Y.

English Teacher's Classroom

Management in Teaching English in Turkmen

Secondary Schools in the Academic Year 2024/2025..... 218

Гылыджова А.Ю., Гылыджов Ю.А.

Управление классом учителя

английского языка при преподавании английского

в средних школах туркменистана в 2024/2025 учебном году..... 221

Дворянчикова К.Н., Налетова Д.А.

Социальная идентичность и восприятие группы

как факторы риска радикализации в молодежной среде..... 222

Емельяненко А.К., Кондрашова М.В.

Психологические особенности

и адаптационные ресурсы личности подростков,

проживающих в зоне военного конфликта..... 226

Жданова Т.А.

Отношения между родителями

и психологическое благополучие подростка..... 230

Жихарева А.М.

Предпосылки формирования

отношения к чтению у старшеклассников 236

Киселева Д.А.

Склонность к аддиктивному поведению

у подростков из семей с алкогольной зависимостью 242

Костаи Т.В.

Психолого-педагогические условия
развития познавательной активности обучающихся
начальных классов посредством игровых технологий 244

Круглова Ю.А., Трофимова Е.А.

Интернет и детская социализация:
исследование моделей взаимодействия 248

Кудрявцева А.С.

Как развить талант, который не любит соревноваться 253

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В.

Специфика психологического портрета
современных детей младшего школьного возраста 258

Ли Бо, Валеева Р.А.

Социализация детей и подростков
в пионерской организации Китая 262

Литвинова С.Н.

Взаимосвязь мотивации
и успешности учебной деятельности студентов 267

Локишина В.И.

Ага!-переживание как средство обеспечения субъектной
позиции младших школьников при изучении английского языка 273

Надуткина Д.А., Шубина А.С.

Использование средств искусства для развития
эмоционального интеллекта обучающихся подросткового возраста 277

Орехова С.Д., Шубина А.С.

Просветительская работа педагога-психолога
с обучающимися младшего школьного возраста
по развитию эмоционального интеллекта 280

Пекун М.Е.

Проблема измерения школьной агентности
у российских старшеклассников: разработка методики 285

Перехожих Д.В.

Исследование механизмов политической
социализации российской молодежи 293

Помощникова Д.Н., Рагимова С.И., Щекотович О.А.

Особенности межпоколенческих
читательских практик родителей и детей 299

Рвачева О.В.

Особенности академической мотивации
и психологического благополучия подростков 304

<i>Селиванова К.В., Петрова Л.М.</i>	
Развивающие мероприятия педагога-психолога по нормализации межличностных отношений в подростковом коллективе	309
<i>Семенихина Ж.Д.</i>	
Профилактика самоповреждающего поведения у подростков	315
<i>Тихомирова В.С.</i>	
Связь тревожности и психологической готовности к сдаче единого государственного экзамена у старшеклассников	320
<i>Чухлиб А.Ю.</i>	
Внедрение мультисенсорной среды в образовательный процесс с целью развития индивидуальных особенностей обучающихся	323
<i>Шалимова Д.В., Ищенко Т.Н.</i>	
Влияние психологической безопасности образовательной среды на субъективное благополучие подростков	329
<i>Шарандо И.Л., Сусед-Виличинская Ю.С.</i>	
Использование белорусского фольклора в музыкальном образовании обучающихся	333
<i>Шеметова О.А.</i>	
Диагностика проблем самоорганизации и прокрастинации у учащихся 8–10 классов: анализ и пути коррекции	338
<i>Ямщикова О.А.</i>	
Психологические факторы, влияющие на отказ старшеклассников от участия в олимпиадах	345

Часть 5.

Подготовка, профессиональная адаптация и постдипломное сопровождение выпускников, профессиональное развитие педагогических кадров

<i>Беликов С.Н.</i>	
Трансформация типовых учебных задач в обогащённые: процедура, примеры и проверка соответствия ФГОС	349
<i>Бурова М.А.</i>	
Факторы социально-психологического благополучия педагогов в условиях современных вызовов системы образования	357

<i>Бывшенко А.С., Ядрышников Т.Л.</i>	
Социологическая характеристика специалистов школьных служб медиации Красноярского края	362
<i>Елизарова Е.Ю.</i>	
Программа мониторинга реализации персонализированных треков обучающихся по программе «Введение в педагогическую профессию учителя физики».....	370
<i>Захарова Н.В.</i>	
Педагогические компетенции в образовательных программах классических университетов: анализ формирования и оценивания	376
<i>Короткова А.С.</i>	
Профессиональная позиция курсанта образовательной организации МВД России как фактор формирования профессиональной компетентности сотрудника полиции	381
<i>Кропачева Е.Л., Шубина А.С.</i>	
Развитие ассертивного поведения юношей и девушек в контексте работы с эмоциональным интеллектом	385
<i>Кузьмичёва П.К.</i>	
Изучение ценностного отношения учителей к самообразованию: результаты исследования	389
<i>Латыпов А.Ф.</i>	
Сравнительный анализ программ профессиональной подготовки специалистов, работающих с межпоколенческими конфликтами	394
<i>Махметова К.М., Неволina В.В.</i>	
Современные тенденции развития высшего профессионального образования в России.....	398
<i>Меньшикова А.Н.</i>	
Современные вызовы системе среднего профессионального образования: Профессионалитет в судостроении.....	404
<i>Метелкина Т.Н.</i>	
Педагогическая проба в проектах развития школы как условие изменения готовности учеников психолого-педагогических классов к выбору педагогической профессии	409
<i>Небренчин А.В.</i>	
Оценка потенциала школьных методических объединений в развитии профессиональных	

компетенций педагогов в условиях инновационно-насыщенной образовательной среды	416
<i>Нигматулина М.Д., Шубина А.С.</i>	
Эмоциональный интеллект как фактор развития асертивного поведения студентов	421
<i>Осокин И.В.</i>	
Дидактическая резильентность в деятельности учителей школ с низкими образовательными результатами.....	426
<i>Пекшиева В.В.</i>	
Педагогический дизайн деловых игр в профессиональном образовании студентов вузов (на примере направления подготовки «Организация работы с молодежью»)	431
<i>Пичуев В.С., Сырямкина Е.Г.</i>	
Разработка модели сопровождения выпускников бакалавриата по направлению подготовки «Организация работы с молодежью».....	435
<i>Рубцов А.С.</i>	
Формирование психологической устойчивости к стрессу как ключевое профессионально важное качество военнослужащего сил специального назначения Росгвардии.....	439
<i>Artem S.R.</i>	
Formation of Psychological Resistance to Stress as a Key Professionally Important Quality of a Special Forces Serviceman of the Russian Guard	443
<i>Рыжкова Л.Ю.</i>	
Формирование профессиональной идентичности психолога-практика в процессе обучения	446
<i>Степанова К.С.</i>	
Особенности психологической готовности к профессиональной деятельности и трудовая мотивация выпускников ВУЗа	449
<i>Трушкина Е.С.</i>	
Развитие математического образования в начальной школе: анализ компетенций учителей в двух языковых секторах Азербайджана	454
<i>Чернышкова Е.Ю.</i>	
Междисциплинарные вариации применения современных знаний по психологии рефлексивного взаимодействия	459

Чугунова Т.Б.

Интерактивные технологии как инструмент развития
профессионального интереса к педагогической деятельности
в разновозрастном студенческом сообществе.....463

Чэнь Ичэнь

Анализ профессиональной адаптации стажеров
специальности «Педагогическое образование» 467

Кабанцова И.С., Шевчугова Е.И.

Индивидуальный образовательный маршрут педагога:
условия эффективного оформления и реализации 473

Часть 6.

Профориентация, естественно-научное и математическое образование, технологический суверенитет

Джеломанова Т.К.

Развитие коммуникативных навыков учащихся
при изучении информатики и математики 478

Илюшина М.И., Лобанова А.В., Нечаева О.А.

Настольные игры серии «ПедКласс» как способ
развития компонентов педагогической одаренности
обучающихся в педагогических и непедagogических классах.....482

Квачев Д.Д., Пиманова Н.А.

Применение метода интеллект-карт на уроках биологии 488

Панфилова М.С., Смышляева Л.Г.

Сопровождение карьерного самоопределения
студентов как направление деятельности
современного российского университета 492

Парьев А.Э.

Ранняя профориентация инженерной направленности.....498

Селиверстова К.С.

Анализ эффективности различных архитектур нейросетей
в задачах автоматического создания цифрового контента 502

Шамсутдинов Э.Р.

Развитие инженерной направленности
химического образования в школах 507

<i>Лагутина Ю.В., Шифрин Д.В.</i> Клуб будущих педагогов «Профессиональные пробы»	512
<i>Шмелёв Д.А., Проскуряков М.А., Пантин А.М., Вилявина С.А., Бирюков Е.П.</i> Интегративный подход к формированию профессиональных компетенций инженеров: перспективы форумной и соревновательной практик.....	516
<i>Якименко Л.Н.</i> Особенности осуществления профориентации среди абитуриентов педагогических направлений подготовки (из опыта работы по проведению профессиональных проб «Учитель начальных классов»)	521

Часть 7.

Современные технологии воспитания. Взаимодействие педагогов и родителей по вопросам воспитания

<i>Аникина В.А., Носова Л.Н.</i> Деятельностные технологии в профессиональной подготовке педагогов	526
<i>Анохина Е.А.</i> Развитие коммуникативных навыков в условиях модели взаимодействия педагогов и родителей детей раннего и дошкольного возраста	531
<i>Анохина Е.А., Сырямкина Е.Г.</i> Роль старшего поколения в формировании системы ценностей современной молодежи	535
<i>Бикүлов Г.О.</i> Музыкально-двигательные практики как средство эмоционального воспитания подростков в хореографии	541
<i>Гильмуллина Я.Т.</i> Организационно-педагогическая модель воспитания учащихся колледжа в процессе музыкального волонтерства.....	544
<i>Журавлев Т.И.</i> Адаптация культурных слоев общества: проблемы и пути решения.....	549

<i>Ионова Е.Е., Сырямкина Е.Г.</i> Формирование гражданской идентичности студенческой молодежи через блог в социальной сети «ВКонтакте»	554
<i>Цирульникова Е.А., Калятина П.А.</i> Наставничество и вожаство в деятельности воспитательной службы школы	558
<i>Корсик О.А., Неволina В.В.</i> Формирование гражданской идентичности старшеклассников средствами инновационных практик	563
<i>Кузнецов А.М., Курмангалиева А.К.</i> Сравнительный анализ родительского стресса у родителей детей с ТМНР, РАС и нормотипичных детей	568
<i>Кутняков В.П.</i> Волонтерская деятельность как технология воспитания социальной зрелости студентов вуза	570
<i>Шорохова Л.В., Локишина В.И.</i> Координация деятельности советников по воспитанию с ДОО с привлечением родительского сообщества	575
<i>Лопаева Н.С.</i> Управленческие механизмы в сфере профилактики правонарушений среди студентов вузов	581
<i>Неровня О.А., Леганькова О.В.</i> Семья как пространство гражданско- патриотического воспитания дошкольников на примере истории Великой Отечественной войны	587
<i>Новикова Е.А.</i> Развитие эмоционального интеллекта как способ воспитания младших школьников	591
<i>Полякова С.Е.</i> Психологические аспекты групповой работы в проектной деятельности	595
<i>Рамазанова А.А., Гришель П.В.</i> Взаимосвязь родительского рефлексивного функционирования с эмоционально-поведенческими нарушениями у детей с РАС	600
<i>Саюнова О.В.</i> Современные технологии воспитателя: как адаптировать традиционные ценности к вызовам цифровой эпохи (общий обзор, сочетающий преемственность и инновации)	604

<i>Дзозуашивили М.В., Жилкин М.Е., Серодеев Л.А.</i> Комплексного взаимодействия педагогов, психологов и родителей в условиях инклюзивного образования	609
<i>Твердоступ Д.А.</i> Ранняя юность: актуальные проблемы воспитания старшеклассников в России.....	613
<i>Ткаченко Д.С.</i> Роль вожатого в стимулировании интереса у детей к математике и информатике	620
<i>Хайруллаева Н.Ж.</i> Взаимодействие махалли, семьи и системы образования в формировании гендерной толерантности	625

Часть 8.

Цифровые технологии в образовании

<i>Александрова Л.Ю.</i> Персонализация профессионального развития преподавателя через цифровые образовательные платформы	631
<i>Асылова А.А., Кощеев Г.В.</i> Цифровые технологии в современном образовательном процессе: вызовы и новые возможности	635
<i>Баженов И.С., Кощеев Г.В.</i> Когнитивная атрофия или цифровое усиление? Двойственное влияние нейросетей на интеллектуальные способности человека	639
<i>Бурнышева Е.С., Вехтер Е.В.</i> Особенности применения трёхмерной графики в современном образовании.....	642
<i>Вакулов В.Р.</i> Цифровые технологии в дополнительном образовании	648
<i>Ведерникова А.С.</i> Потенциал использования данных цифрового мониторинга здоровья для персонализации учебной нагрузки в школе	652
<i>Девочко В.В.</i> Интерактивное видео в школе: опыт применения сервиса «Удоба»	655

<i>Дядькин Г.А.</i> Нейроинтерфейсы как инструмент педагогического сопровождения кибербезопасности	659
<i>Желязкова А.А.</i> Цифровизация юридического образования	663
<i>Зарецкая А.Р.</i> Синергия онлайн-платформы и офлайн-взаимодействия: организационная модель смешанного обучения в работе логопеда ...	668
<i>Константинова О.Б.</i> Психологические особенности совместного решения задач подростками с применением видеофрагментов деятельности	670
<i>Копылец И.Г., Гильмутдинова А.Р.</i> Применение ChatGPT для проверки академического письма на английском языке в старших классах СОШ на примере эссе-проекта формата ЕГЭ.....	675
<i>Коршунова Д.С., Коршунова В.В.</i> От задач к компетенциям: практико-ориентированная модель развития цифровой грамотности педагогов в условиях региональной образовательной трансформации	681
<i>Кривенко-Бахмутская Ю.Н.</i> Экспертный блоггинг в Telegram: новый компонент личного бренда современного педагога высшей школы.....	686
<i>Кучерова С.В.</i> Опыт использования школьной цифровой платформы как инструмента персонализации образовательного процесса	691
<i>Лапаева А.А.</i> Роль учебной аналитики в развитии доказательного образования	696
<i>Левонич Н.И., Паршина А.А.</i> Разработка и оценка эффективности нейропсихологического тренажера «Нейрометроном».....	700
<i>Ленников Р.В.</i> Актуальные аспекты преподавания математики в высшей школе в эпоху генеративного ИИ: тенденции, практики, вызовы.....	706
<i>Липинская В.А.</i> Использование цифровых технологий и методов визуализации при изучении тел вращения на уроках математики.....	710
<i>Найденова И.А.</i> Условия цифровой трансформации в детском саду	714

<i>Неустроева Е.С.</i> Компьютерный конструктор коррекционно-развивающих игр в практической деятельности учителя логопеда	718
<i>Однорал П.А.</i> Личностно-ориентированное обучение в условиях цифровизации: теоретические и практические аспекты	724
<i>Охотина М.Н.</i> Качество подготовки профессиональных кадров в условиях цифровой трансформации	729
<i>Пекина М.А.</i> Использование цифрового контента в процессе формирования рискологической компетентности	733
<i>Седых В.В., Арабов М.К.</i> Анализ и систематизация проблем адаптации выпускников it-специальностей к требованиям реального рынка труда	738
<i>Сереброва В.И.</i> Опыт применения искусственного интеллекта в тьюторском сопровождении магистранта при выборе темы ВКР	743
<i>Собянина А.А.</i> Мультипликация и ее значение для творческого развития современных школьников	748
<i>Степанов А.В., Крылов Д.М., Назаренко В.В., Сержантова М.В.</i> Персонализированная образовательная среда с генеративным искусственным интеллектом и аватарами	753
<i>Трубкин В.В.</i> Геймификация оценивания: от традиционных экзаменов к игровым квестам	758
<i>Тумасов М.С., Брега О.Н.</i> Аудиогид для цифровой трансформации Тольяттинского краеведческого музея: модель партнёрства с ВУЗом	762
<i>Сафонцева Н.Ю.</i> Применение ИИ-технологий для снижения когнитивной нагрузки слабослышащих учащихся на уроках английского языка	768
<i>Шнайдер Ю.В.</i> Цифровая дидактика как фактор развития педагогической компетентности: региональный опыт Красноярского края	774

Го Шухан

Межкультурное сотворчество: исследование
практических моделей цифровой трансформации
художественного образования Китая и России 779

Яковлева Е.С., Дыдыкина М.А.

Внедрение работы на платформе Quizlet на уроках химии 784

**XXIV Международная научно-практическая
конференция молодых исследователей образования**
**Практико-ориентированная наука:
перспективные направления и организационные модели**
Тезисы конференции

Компьютерная верстка: *М.В. Мазоха*

Формат: 60*90/16. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 50,3. Усл.-изд. л. 48,6.
Электронное издание.

Московский государственный психолого-педагогический университет 127051,
г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52; mgppri.ru