

Омская гуманитарная академия

Педагогическая и психологическая наука – практике

Международная научно-практическая конференция
11–12 декабря 2025 года

Сборник статей в 4 частях

Часть 2

*Под редакцией
доктора педагогических наук, профессора
Е. В. Лопановой*

Омск Издательство ОмГА 2026

УДК 37.015.3

ББК 88.6

П24

П 24 Педагогическая и психологическая наука – практике. Международная научно-практическая конференция ; 11–12 декабря 2025 года : сборник статей в 4 частях. – Ч. 2 / под ред. д-ра пед. наук, проф. Е. В. Лопановой. – Омск : Изд-во ОмГА, 2026. – 341 с.

ISBN 978-5-98566-281-8

ISBN 978-5-98566-283-2 (ч. 2)

В сборнике представлены результаты современных исследований в области педагогики, психологии и образования. В центре внимания – проблемы диалога педагогической науки и практики, специфика обучения и интегративные аспекты научной коммуникации в XXI веке, психологические аспекты педагогической деятельности в условиях цифрового общества, интеграция научно-исследовательских, проектных и методических компетенций всех субъектов образовательного процесса, вопросы педагогической инноватики и поиска нового психолого-педагогического инструментария в современных образовательных реалиях.

В статьях демонстрируется многоаспектность современных образовательных процессов: сочетаются фундаментальные теоретические подходы и прикладные методики, затрагиваются вопросы как школьного, так и высшего образования. Особое внимание уделено личностному развитию обучающихся, инновационным формам обучения и оценке результативности образовательных практик.

Сборник адресован педагогам школ и организаций дошкольного и дополнительного образования, студентам педагогических вузов, руководителям сферы образования, преподавателям профессиональных педагогических организаций.

Печатается по решению редакционно-издательского совета

Омской гуманитарной академии

Ответственность за точность приведенных данных, аутентичность

цитат, а также за соблюдение законов об интеллектуальной

собственности несут авторы статей.

ISBN 978-5-98566-281-8

© Авторы статей, 2026

ISBN 978-5-98566-283-2 (ч. 2) © Омская гуманитарная академия, 2026

Раздел 2.

Исследования образовательного процесса в дошкольном и общем школьном образовании

УДК 371.485

Воспитательный потенциал регионального компонента в цикле внеурочных занятий «Разговоры о важном»

А. А. Андреева, М. Г. Голубчикова
Иркутский государственный университет,
г. Иркутск, Российская Федерация

Статья посвящена интеграции регионального аспекта как ключевого инструмента формирования у обучающихся патриотизма, гражданской идентичности и нравственных ценностей. В фокусе исследования методы включения локальной истории, культурных традиций и социально-значимых событий региона в структуру занятий, направленных на обсуждение актуальных общественных тем. Особое внимание уделяется роли регионального компонента в повышении мотивации обучающихся, развитии их эмоциональной вовлеченности, укреплении связи между глобальными ценностями и местным контекстом, а также профориентации. На примере разработанных материалов демонстрируется, что использование регионального компонента в проекте «Разговоры о важном» не только обогащает воспитательный процесс, но и создает условия для формирования ответственной гражданской позиции обучающихся.

Ключевые слова: воспитание, воспитательный потенциал, разговоры о важном, традиционные ценности, региональный компонент, малая родина, Иркутская область.

The educational potential of the regional component in the extracurricular activities cycle “Talking about important things”

A. A. Andreeva, M. G. Golubchikova
Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation

The article is devoted to the integration of the regional aspect as a key tool for the formation of students' patriotism, civic identity and moral values. The research focuses on methods for integrating local history, cultural traditions, and socially significant events in the re-

gion into the structure of classes aimed at discussing topical social topics. Special attention is paid to the role of the regional component in increasing students' motivation, developing their emotional engagement, strengthening the link between global values and the local context, as well as career guidance. Using the example of the developed materials of the regional component, it is demonstrated that the use of the regional component in the project «Conversations about important things» not only enriches the educational process, but also creates conditions for the formation of a responsible civic position of students.

Keywords: upbringing, educational potential, conversations about important things, traditional values, regional component, small homeland, Irkutsk region.

Современное образование все чаще обращается к идее гармоничного сочетания общенациональных ценностей и региональной идентичности. Внеурочный цикл «Разговоры о важном», направленный на формирование у школьников гражданской позиции, нравственных ориентиров и патриотизма, становится идеальной платформой для интеграции регионального компонента. Это позволяет не только углубить знания учащихся о малой родине, но и усилить воспитательный эффект через личную вовлеченность и эмоциональную связь с местной культурой, историей и традициями.

Министерство просвещения Российской Федерации с 1 сентября 2022 года запустило в общеобразовательных организациях и организациях среднего профессионального образования масштабный проект – цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном». Центральными темами проекта стали патриотизм и гражданское воспитание, историческое просвещение, нравственность, экология и др.

Региональный компонент – это материал, который позволяет обучающимся углубить знания о своем крае, познакомиться с особенностями и уникальными чертами; он включает в себя информацию об известных ученых, музыкантах, героях, традициях, обычаях, праздниках и других аспектах, характерных для конкретного региона. На наш взгляд, разработка регионального компонента необходима, так как полностью решает те задачи, которые заложены в определении термина «воспитание» [1]. Региональный компонент позволяет адаптировать содержание занятий к местным условиям, делая их более актуальными и интересными для обучающихся.

Любая тема федерального сценария может быть раскрыта через региональный компонент, который в свою очередь обладает высоким воспитательным потенциалом. Перечень определений воспитательного потенциала достаточно обширный. Однако для регионального компонента актуальным на сегодняшний день, по нашему мнению, является определе-

ние Г. В. Дербеновой, которая выразила воспитательный потенциал как реальное структурное условие, необходимое для создания цели каждой личностью, актуализации различных интересов и потребностей, обеспечения значимой деятельностью эффективного межличностного общения [2].

В феврале 2024 года для педагогических работников была разработана форма обратной связи «Актуальные вопросы по реализации цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном». Форма обратной связи была разработана как способ выявления недостающих аспектов в разработке регионального компонента и имела следующий ряд вопросов:

1. С какими трудностями Вы столкнулись при внедрении цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном»?
2. Какие затруднения в настоящее время Вы испытываете при реализации цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном»?
3. Опишите затруднения при реализации регионального компонента в цикле внеурочных занятий «Разговоры о важном».
4. Нуждается ли Вы в методической поддержке по реализации регионального компонента в рамках цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном»?

Главным в реализации любой деятельности, в том числе и внеурочной, является соблюдение законодательства Российской Федерации, в частности статьи 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). В статье рассматриваются следующие обязанности педагогических работников:

«1) осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства; обеспечивать в полном объеме реализацию рабочей программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), рабочей программы воспитания; формировать в процессе осуществления педагогической деятельности у обучающихся чувство патриотизма, уважение к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимное уважение, бережное отношение к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации;

2) соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики;

3) уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений;

4) развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и трудолюбие, ответственное отношение к профессиональной, добровольческой (волонтерской) деятельности, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни...» [1].

По результатам анализа полученной обратной связи были выявлены некоторые особенности разработки регионального компонента цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном» в рамках региона, которые в полной мере позволят реализовать воспитательный потенциал занятия «Разговоры о важном».

В первую очередь при разработке регионального компонента педагог осуществляет свою деятельность в соответствии с пунктом 1 статьи 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция), что позволяет не только развивать свои компетенции в современных реалиях общества, но и с интересом подходить к разработке самого регионального компонента. Важным является и его личный интерес к данной деятельности. Поэтому первая особенность – это **заинтересованность и компетентность педагога**. Любая внеурочная деятельность требует творческого подхода. А подготовка к занятиям цикла «Разговоры о важном» с включением регионального компонента не только имеет в себе творческий аспект, но и вопрос точечного разбора темы занятия с упором на регион.

Для того чтобы воспитательный потенциал регионального компонента реализовать в полной мере, существует еще одна особенность при разработке – **интерактивный формат сценария**. В зависимости от возрастных и психолого-педагогических особенностей дети могут запоминать информацию лучше, если она представлена в игровой форме или через визуальные образы. Так, в федеральном сценарии уже имеются примеры интерактивных форм работы. Поэтому и в региональном компоненте можно разработать формы работы, подобные федерации, или разработать что-то уникальное, что позволит отразить региональный аспект согласно индивидуальным особенностям класса.

Основополагающим аспектом при разработке регионального компонента педагогом должен быть упор на возрастные особенности обучаю-

щихся. Из этого формируется главная особенность разработки регионального компонента – **заинтересованность обучающихся**. В данном случае педагог согласно той же статье 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция), пункту 4 формирует у обучающихся познавательную деятельность [1]. К сожалению, если педагог не заражает своим любопытством и заинтересованностью, то и дети не смогут проникнуться и раскрыть себя во внеурочной деятельности. Иногда дети переживают, что не смогут правильно выразить свою мысль, боятся, что их осудят и не поймут, поэтому открытый диалог между обучающимися дает им возможность открыться и включиться в занятие.

Благодаря плодотворной работе педагога при подготовке к занятию и дальнейшему представлению и проведению регионального компонента, обучающимся уже не так скучно сидеть на занятии. К тому же с интересом раскрытая тема, посвященная малой родине, людям, истории, интересным фактам, помогает осознать свое будущее. Так как дети, как правило, берут пример со взрослого поколения в вопросах своей профессиональной деятельности, региональный компонент становится важной отправной точкой в их профориентации. Помимо этого, как следствие формируется чувство гордости за свой край и тех выдающихся личностей, которые внесли свой вклад в его развитие и процветание.

Усиление воспитательного потенциала внеурочного занятия в региональном компоненте возможно через использование исторического, географического, литературного и другого материала, который знакомит обучающихся с родным краем.

Одним из наглядных примеров воспитательного потенциала регионального компонента в цикле внеурочных занятий «Разговоры о важном» являются разработанные нами сценарии регионального компонента к занятию «Моя малая родина», которое состоялось 24 февраля 2025 года. Сценарии были разработаны для 1–4, 5–9, 10–11-х классов и обучающихся среднего профессионального образования.

Рассмотрим сценарий к занятию для 1–4 классов. Изначально федеральным оператором ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» были определены три раздела, которые необходимо было наполнить необходимой информацией, отражающей региональный компонент:

- «Вклад региона в развитие страны в прошлом».
- «Вклад региона в развитие страны в настоящем».

- «Образ будущего региона и образ будущего подрастающего поколения».

По каждому из разделов необходимо было привести примеры основных достижений региона прошлого, настоящего, будущего: *основания и становления* (когда был основан главный город региона, как происходило заселение земель и т. д.); важнейших событий, которые повлияли на историю региона (войны, революция, открытие важного месторождения, основание университета, прокладка транспортных магистралей и т. д.); *населения, традиций и культуры* (этнический состав, коренное население и его особенности, народные промыслы, кухня, праздники и т. д.); *природы и ресурсов* (уникальные природные объекты, месторождения полезных ископаемых, природные зоны, флора и фауна); *экономики и промышленности* (основные отрасли экономики региона сегодня, крупнейшие предприятия и инвестиционные проекты); *образования и науки* (ведущие университеты, научные центры и инновационные разработки, которые делают регион привлекательным для молодых специалистов и исследователей); *туризма и достопримечательностей* (популярные туристические маршруты, уникальные природные и архитектурные объекты и т. д.); *социальной сферы* (социальная поддержка граждан, в том числе молодежи и молодых специалистов, досуговая сфера, развитие спортивной инфраструктуры); *выдающихся земляков* – «люди рядом с нами» (деятели политики, науки, культуры, образования и проч., которые в настоящий момент оказывают значительное влияние на облик региона и являются авторитетом для жителей).

Поэтому, исходя из психолого-педагогических особенностей 1–4 классов, были подобраны конкретные примеры на каждый раздел. В разделе «Вклад региона в развитие страны в прошлом» представили стоянки мамонтов в Мальте, строительство Транссибирской магистрали. Из выдающихся людей региона выбрали автора стихотворения «Кто пасется на лугу» – Юрия Черных. В качестве уникального животного Иркутской области выбрали байкальскую нерпу.

Помимо этого, к представленным примерам в сценарии были составлены вопросы, для того чтобы педагог в процессе проведения занятия не вел монолог, а позволил высказаться обучающимся по каждому примеру. Так можно не только заинтересовать учеников, но и включить их в обсуждение темы о своей малой родине. Главным на занятии является не та информация, которая предоставляется обучающимся, а те выводы, которые они сами для себя делают во время обсуждения темы с педагогом.

Во втором разделе «Вклад региона в развитие страны в настоящем» сценарий был выстроен таким образом, чтобы дети познакомились с различными отраслями экономики Иркутской области, и не только узнали что-то новое, но и могли сами привести примеры того, что, по их мнению, выделяет наш регион на фоне других и влияет на развитие всей нашей страны. Были представлены различные примеры: завод «КАСЕС», кондитерская фабрика «Ангара» и др.

На заключительном, третьем этапе сценария обучающимся предстояло поделиться своими идеями о будущем нашей области и их личном возможном вкладе в ее процветание. В сценарии педагогам предлагалось подвести детей к мысли, о том, что они, ученики – будущее региона. Именно они могут придумать уже сейчас что-то уникальное, что поможет не только развиваться региону, но и государству. Таким образом, воспитательный потенциал регионального компонента – это все то, что помогает педагогам сформировать высоконравственную личность обучающегося, который верит в себя и свои силы, осознает свою ценность для региона.

На занятиях педагоги с учениками рассуждают не о каком-то незнакомом городе или стране, а о своей малой родине, на которой выросли их предки, родители и сами дети. Включение историй о знакомых местах учеников в качестве регионального компонента прививает им любовь к родным местам, формирует гордость за своих земляков и то наследие, которое хранит наш регион. Ведь подрастающее поколение – это ключ к будущим достижениям и победам того места, где они проживают.

Библиографический список

1. Федеральный закон Рос. Федерации от 13 янв. 1996 г. № 12-ФЗ «Об образовании» (в ред. от 13.01.1996) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 3. – Ст. 150.
2. Дьяков И. А. Содержание категории «воспитательный потенциал» в современных исследованиях // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 5. – Электрон. дан. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-kategorii-vospitatelnyy-potentsial-v-sovremennyh-issledovaniyah> (дата обращения: 24.03.2025).

Нравственное воспитание младших школьников средствами художественной литературы

Р. Р. Анисимова

Казанский инновационный
университет им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП),
г. Казань, Российская Федерация

В настоящей статье исследуется дидактический потенциал художественной литературы в контексте формирования нравственных качеств у обучающихся младшего школьного звена. Актуальность темы детерминирована возрастающим значением этического компонента в образовательном процессе на фоне современных социокультурных вызовов. Цель работы заключается в системном анализе механизмов и методологических основ применения литературных произведений для развития морального сознания детей. В рамках исследования характеризуются психологические особенности младших школьников, обуславливающие эффективность восприятия ими художественных текстов. Подробно рассматриваются такие феномены, как идентификация с литературным героем, катарсис и этическая рефлексия. Практическая значимость работы заключается в разработке конкретных педагогических стратегий работы с текстом, нацеленных на интериоризацию универсальных ценностей.

Ключевые слова: нравственное развитие, этическое воспитание, младший школьный возраст, художественный текст, литературное образование, ценностные ориентации, эмпатия.

Education of primary school students by means of fiction

R. R. Anisimova

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEML),
Kazan, Russian Federation

This article examines the didactic potential of fiction in the context of the formation of moral qualities in primary school students. The relevance of the topic is determined by the increasing importance of the ethical component in the educational process against the background of modern socio-cultural challenges. The purpose of the work is a systematic analysis of the mechanisms and methodological foundations of the use of literary works for the development of moral consciousness of children. The study characterizes the psychological characteristics of younger schoolchildren, which determine the effectiveness of their perception of literary texts. Such phenomena as identification with a literary hero, catharsis, and ethical reflection are examined in detail. The practical significance of the work lies in the development

of specific pedagogical strategies for working with text aimed at the interiorization of universal values.

Keywords: moral development, ethical education, primary school age, literary text, literary education, value orientations, empathy.

Введение

Современная парадигма образования, преодолевая сугубо знаниево-ориентированный подход, актуализирует проблематику личностного становления обучающегося. В этом аспекте нравственное воспитание перестает быть периферийной задачей, трансформируясь в стержневой компонент образовательной деятельности. Начальная школа, являясь фундаментальным этапом в процессе социализации, создает предпосылки для усвоения системы моральных норм и принципов. Именно в данный период закладывается основа для последующего развития этической компетентности личности, ее способности к моральному выбору и ответственному поведению.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования акцентирует внимание на достижении личностных результатов, среди которых формирование уважения к традиционным ценностям, развитие доброжелательности и эмоциональной отзывчивости. В связи с этим изыскание оптимальных путей и средств нравственного воспитания приобретает характер педагогической императивности.

Художественная литература, обладая имманентно присущим ей этическим потенциалом, представляет собой уникальный ресурс для решения обозначенных задач. В отличие от дидактических наставлений, художественный текст воздействует на личность комплексно, обращаясь одновременно к когнитивной, аффективной и поведенческой сферам. Он не индоктринирует готовые истины, но создает семиотическое пространство для самостоятельного этического поиска, моделируя сложные коллизии человеческих взаимоотношений. Следовательно, центральная проблема данного исследования заключается в необходимости научного осмысления и методической адаптации воспитательных возможностей художественной словесности в работе с младшими школьниками.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании и практической разработке модели использования художественной литературы как эффективного инструмента нравственного воспитания детей 7–10 лет.

Основная часть

1. Психолого-педагогические основания нравственного развития в младшем школьном возрасте.

Младший школьный возраст представляет собой сензитивный период для целенаправленного педагогического воздействия на формирующуюся систему ценностей. Когнитивные и личностные трансформации, обусловленные сменой ведущей деятельности и социальной ситуации развития, создают релевантную почву для этического воспитания.

Ключевой особенностью является прогрессирующая способность к произвольной регуляции поведения, основанной на усвоении внешних требований и их постепенном превращении во внутренние побуждения. Нравственные нормы, первоначально существующие как внешние, данные авторитетом педагога или родителя предписания, начинают интериоризироваться. Однако этот процесс не носит спонтанного характера; он требует содержательного наполнения, которое способна предоставить художественная литература, демонстрирующая нормы в действии, в их жизненной конкретике.

Существенную роль играет развитие теоретического мышления и способности к рефлексии. Ребенок обретает возможность не только действовать по образцу, но и анализировать основания тех или иных поступков, их мотивы и последствия. Художественное произведение, содержащее моральную дилемму, стимулирует эту аналитическую деятельность, переводя ее из плоскости абстрактного умозрения в сферу сопереживания и личной причастности.

Важнейшим психологическим новообразованием данного этапа считается формирование эмпатии как способности принятия позиции другого человека. Эмоциональная сфера становится более дифференцированной и управляемой. Литература, актуализируя широкий спектр чувств и переживаний персонажей, выступает в роли «тренажера» для эмоционального интеллекта, способствуя переходу от эгоцентрической позиции к эмпатийному отношению к миру. Таким образом, психологический портрет младшего школьника свидетельствует о его готовности к восприятию и осмыслению нравственного содержания художественных произведений, что делает обращение к данному средству воспитания не только целесообразным, но и методологически обоснованным.

2. Герменевтический потенциал художественного текста в формировании этических представлений.

Механизм влияния литературы на нравственную сферу ребенка отличается многогранностью и суггестивной глубиной. Его эффективность обусловлена синтезом рационального и эмоционального начал, что позволяет преодолеть формализм в усвоении моральных максим.

Фундаментальным процессом выступает идентификация читателя с литературным героем. Погружаясь в нарратив, ребенок бессознательно проецирует себя на центрального персонажа, разделяя его устремления, конфликты и экзистенциальные выборы. Эта имплицитная «примерка» чужих судеб обогащает личный опыт индивида, позволяя ему в символической форме прожить ситуации, с которыми он еще не сталкивался в реальности. Посредством идентификации происходит усвоение поведенческих моделей и ценностных ориентаций, репрезентированных положительным героем.

Не менее значим феномен катартического переживания. Аристотелевское понимание катарсиса как очищения через со-страдание и со-боязнь вполне применимо к восприятию детской литературы. Эмоциональная вовлеченность в перипетии сюжета, сопереживание герою в момент испытаний способствуют не только эмоциональному развитию, но и нравственному очищению, канализируя аффекты и возводя их на уровень осмысленного чувства.

Ключевым звеном в становлении нравственного сознания является этическая рефлексия, инициируемая художественным текстом. Произведение искусства слова не дает готовых оценочных суждений в дидактической форме; оно презентует коллизию, требующую разрешения. В процессе интерпретации текста, особенно при педагогически организованном обсуждении, ребенок вынужден артикулировать свою позицию, давать моральную оценку поступкам персонажей, анализировать причинно-следственные связи между намерениями, действиями и их результатами. Этот интеллектуальный труд трансформирует пассивного реципиента в активного субъекта морального выбора. Следовательно, художественный текст функционирует как полигон для этических упражнений, где в безопасных условиях апробируются и шлифуются механизмы нравственного поведения и мышления.

3. Методологические принципы интеграции художественной литературы в процесс нравственного воспитания.

Реализация воспитательного потенциала литературы требует от педагога разработки продуманной методической системы, выстроенной на ряде фундаментальных принципов.

Принцип ценностно-смысловой доминанты предполагает отбор произведений, ядро которых составляет значимая для младшего школьника этическая проблема: справедливость, честность, дружба, ответственность, сострадание. Репертуар текстов должен быть диверсифицирован от классических дидактических рассказов (В. Осеева, Л. Пантелеев) до произведений, обладающих более сложной, неоднозначной этической структурой (А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц», сказки Г. Х. Андерсена).

Принцип диалогичности и проблематизации является центральным в организации работы с текстом. Воспитательная беседа должна быть построена не как опрос по сюжету, а как совместный поиск истины, исследование моральной коллизии. Вопросы педагога должны носить открытый, провокационный характер: «Почему герой, стремясь к справедливости, причинил боль другому?», «В чем заключалась его главная ошибка?», «Существует ли единственно верное решение в этой ситуации?». Такая дискуссия стимулирует критическое мышление и формирует толерантность к моральной неоднозначности.

Принцип творческой деятельности и персонализации предполагает выход за рамки пассивного чтения и дискуссии. Эффективными методическими приемами выступают:

- Литературно-ролевые проекты: создание дневников от лица персонажа, написание ему писем-советов, инсценировка ключевых этических сцен с последующим анализом.

- Сравнительный анализ: сопоставление поведения разных героев в сходных ситуациях, выявление авторской позиции через систему образов и художественных деталей.

- Метафорическая рефлексия: интерпретация ключевых символов произведения (как, например, «цветок» в «Маленьком принце» или «голубой камень» в одноименном рассказе А. Гайдара) и их связь с нравственными категориями. Например, работа с рассказом В. Драгунского «Тайное становится явным» может быть выстроена не как осуждение детского проступка, а как исследование мучительного внутреннего конфликта между страхом наказания и тяготением к правде. Анализ мотивов героя и последствий его лжи позволяет подвести детей к осознанию экзистенциальной ценности честности, ее значения для самоуважения и построения доверительных отношений.

Заключение

Проведенный анализ позволяет констатировать, что художественная литература, обладая значительным этико-педагогическим потенциалом,

выступает действенным инструментом нравственного воспитания младших школьников. Ее сила заключается не в прямом морализаторстве, а в способности создавать многомерное семиотическое пространство, в котором ребенок становится со-участником событий, переживает моральные коллизии и активно конструирует собственную систему ценностей. Психологические особенности детей 7–10 лет, в частности развивающаяся способность к рефлексии, эмпатии и произвольной регуляции поведения, делают данный возраст сензитивным для восприятия нравственного содержания литературных произведений. Механизмы идентификации, катарсиса и этической рефлексии обеспечивают глубокое и личностно значимое усвоение моральных норм.

Эффективность использования литературного материала в воспитательных целях напрямую зависит от методологической грамотности педагога, его умения выстраивать диалогическое взаимодействие с текстом и учениками, организовывать творческую деятельность, стимулирующую личностное осмысление прочитанного. Таким образом, интеграция целенаправленной работы с художественным словом в образовательный процесс начальной школы вносит существенный вклад в формирование нравственно зрелой, эмпатийной и социально ответственной личности.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286). – Москва, 2021.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. – Москва : АСТ, 2021. – 508 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 398 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва : Смысл, 2019. – 352 с.
5. Зеньковский В. В. Психология детства. – Москва : Академический Проект, 2018. – 346 с.
6. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – Москва : Искусство, 2020. – 445 с.
7. Ядовитых Е. А. Герменевтический подход к нравственному воспитанию на уроках литературного чтения // Начальное образование. – 2022. – № 4. – С. 28–34.
8. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. – Москва : Детская литература, 2020. – 207 с.
9. Ricoeur P. Time and Narrative. – Chicago : University of Chicago Press, 2020. – Vol. 1. – 274 p.

Особенности обучения английскому языку школьников средних классов

Р. У. Арскиева

Средняя общеобразовательная школа № 1
с. Закан-Юрт имени Д. И. Акаева, Чеченская Республика,
Российская Федерация

Статья посвящена анализу ключевых психолого-педагогических особенностей обучения английскому языку учащихся средних классов (5–9 классы). Рассматриваются такие аспекты, как кризисные явления подросткового возраста, снижение учебной мотивации и пути их преодоления через аутентичные материалы, проектные технологии и игровые методы. Особое внимание уделяется развитию коммуникативной компетенции и интеграции иностранного языка с интересами подростков.

Ключевые слова: английский язык, средние классы, подростковый возраст, учебная мотивация, коммуникативный подход, геймификация, проектная деятельность, аутентичные материалы.

Features of teaching english to middle schoolchildren

R. U. Arskieva

Secondary School No. 1 in Zakan-Yurt village
named after D. I. Akaev,
Chechen Republic, Russian Federation

This article analyzes key psychological and pedagogical aspects of teaching English to middle school students (grades 5–9). It examines aspects such as the crisis of adolescence, declining academic motivation, and ways to overcome them through authentic materials, project-based technologies, and game-based learning. Particular attention is paid to developing communicative competence and integrating foreign language learning with adolescents' interests.

Keywords: English, middle school, adolescence, academic motivation, communicative approach, gamification, project-based learning, authentic materials.

Актуальность исследования обусловлена комплексом социально-педагогических противоречий, сложившихся в современной системе иноязычного образования. В условиях глобализации и цифровой трансформации общества владение английским языком перестало быть формальным

требованием образовательных стандартов, превратившись в необходимое условие профессиональной и социальной адаптации. Однако традиционная система обучения иностранным языкам в средней школе демонстрирует свою неэффективность, что особенно остро проявляется в подростковом возрасте [4].

Теоретический анализ современных подходов к обучению иностранным языкам в средней школе выявил устойчивую тенденцию к интеграции лучших практик отечественной и зарубежной методики. В российской педагогике наблюдается развитие идей Е. И. Пассова, разработавшего теорию коммуникативного обучения, которая находит свое продолжение в работах И. Л. Бим, обосновавшей необходимость раннего формирования коммуникативной компетенции [5]. Значительный вклад внесли М. З. Биболетова и А. В. Щепилова, разработавшие концепцию развивающего иноязычного образования с акцентом на межкультурное взаимодействие [2]. Современные исследования Р. П. Мильруда и Н. Д. Гальсковой демонстрируют синтез коммуникативного и личностно-ориентированного подходов с учетом цифровой трансформации образования [1]. В зарубежной практике доминируют работы Дж. Хармера, разработавшего принципы сбалансированного подхода, и Х. Дугласа Брауна, обосновавшего необходимость интеграции языковых навыков и социокультурного контекста [6]. Особого внимания заслуживает модель смешанного обучения П. Шерера, сочетающая традиционные и цифровые форматы, а также исследования С. Торна по геймификации в языковом образовании [3].

Цель исследования – разработка и научное обоснование эффективной модели обучения английскому языку учащихся средних классов.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ современных отечественных и зарубежных подходов к обучению иностранным языкам в средней школе.
2. Выявить и систематизировать специфические трудности в обучении английскому языку, характерные для учащихся 5–9 классов, включая мотивационные, когнитивные и социально-психологические аспекты.
3. Разработать комплексную модель обучения, интегрирующую коммуникативный подход, проектные технологии, геймификацию и работу с аутентичными материалами, адаптированными для подростковой аудитории.
4. Экспериментально проверить эффективность предложенной модели в условиях реального образовательного процесса в средней общеобразовательной школе.

Для эффективности обучения детей подросткового возраста мы разработали модель, которая состоит из пяти компонентов, подходов к обучению английского языка детей 5–9-х классов, результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Модель эффективного обучения коммуникативным навыкам

Компонент модели	Ключевая цель	Методы и технологии реализации
Коммуникативный подход	Формирование способности к реальному общению на английском языке	1. Ролевые игры и симуляции реальных ситуаций (интервью, заказ еды, обсуждение планов) 2. Дискуссии и дебаты на актуальные для подростков темы 3. Работа в парах и малых группах
Проектные технологии	Создание условий для практического применения языка в значимой деятельности	1. Долгосрочные проекты: создание подкаста, видеоблога, сайта на английском 2. Межпредметные проекты (английский + технология, искусство, наука) 3. Социальные проекты с реальным результатом (экологическая инициатива, школьная газета)
Геймификация	Повышение мотивации и снижение психологических барьеров	1. Система баллов, уровней и достижений за выполнение заданий 2. Образовательные квесты и челленджи 3. Использование интерактивных платформ
Аутентичные материалы	Знакомство с живым языком и современной культурой	1. Работа с фрагментами сериалов, видеоблогов 2. Анализ постов из социальных сетей и современных СМИ 3. Использование текстов песен, подкастов на английском
Интеграционный компонент	Создание единой образовательной экосистемы	1. Проекты как основа для коммуникации 2. Геймификация элементов проектной деятельности 3. Аутентичные материалы как содержательная база для обсуждений и проектов

Экспериментальное исследование эффективности модели обучения проводилось с обучающимися 5 и 9 классов, в эксперименте участвовало 50 респондентов, которые составили 25 человек экспериментальной груп-

пы и 25 человек находилось в контрольной группе, данные отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты экспериментального исследования эффективности комплексной модели обучения английскому языку

Параметр оценки	Экспериментальная группа (25 чел.)	Контрольная группа (25 чел.)	Разница в эффективности
Уровень коммуникативной компетенции	84 % учащихся достигли уровня A2+ по шкале CEFR	45 % учащихся достигли уровня A2+	+39 %
Качество устной речи	76 % демонстрируют свободные монологические высказывания	32 % способны к построению связанных высказываний	+44 %
Восприятие на слух (аудирование)	80 % понимают основное содержание аутентичных видео/подкастов	42 % понимают адаптированные аудиотексты	+38 %
Грамматическая грамотность	72 % правильно используют сложные грамматические конструкции	48 % справляются с базовыми грамматическими структурами	+24 %
Словарный запас	Средний прирост – 450 лексических единиц за период исследования	Средний прирост – 180 лексических единиц	+270 единиц
Мотивация к изучению языка	88 % проявляют устойчивый интерес к занятиям	36 % сохраняют положительную мотивацию	+52 %
Навыки работы в команде	92 % эффективно сотрудничают в проектной деятельности	56 % демонстрируют развитые коммуникативные навыки	+36 %

Анализ результатов эксперимента

Внедрение комплексной модели обучения показало статистически значимое улучшение всех оцениваемых параметров. Наиболее выраженный прогресс наблюдается в развитии устной речи и мотивационной сфере, что подтверждает эффективность интеграции коммуникативного подхода и проектных технологий. Учащиеся экспериментальной группы демонстрируют не только лучшие языковые навыки, но и более высокий уровень социальной адаптации и когнитивного развития. Особенно важно отметить, что 68 % учащихся экспериментальной группы начали самостоятельно использовать английский язык за пределами учебного процесса

(просмотр фильмов, чтение статей, общение в соцсетях), что свидетельствует о формировании устойчивой личностной заинтересованности в изучении языка. Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что интеграция современных образовательных технологий создает оптимальные условия для преодоления типичных трудностей в обучении английскому языку в подростковом возрасте.

Заключение

Проведенное исследование позволило закрепить теоретико-методологические позиции и получить значимые практические результаты, которые подтвердили эффективность разработанной комплексной модели обучения английскому языку учащихся средних классов. Было установлено, что интеграция коммуникативного подхода, проектных технологий, геймификации и работы с аутентичными материалами создает синергетический эффект, обеспечивая не только улучшение языковых компетенций, но и комплексное развитие личности подростка. Эмпирические данные показали значительный прогресс в формировании коммуникативных навыков – прирост на 39 % по уровню CEFR, улучшение качества устной речи на 44 %, развитие аудирования на 38 %, а также увеличение словарного запаса в среднем на 270 лексических единиц. Особенно важно отметить рост мотивации к изучению языка на 52 %, что свидетельствует о преодолении одного из ключевых барьеров в подростковом возрасте. Практическая значимость работы подтверждена разработкой методических рекомендаций для учителей, созданием банка проектных заданий и системой критериев оценки эффективности обучения. Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении долгосрочного эффекта применения модели, ее адаптации для различных образовательных контекстов и разработке цифрового сопровождения учебного процесса, что в совокупности открывает новые возможности для совершенствования системы иноязычного образования в средней школе.

Таким образом, успешное обучение английскому языку школьников средних классов зависит от способности педагога превратить урок из обязательного занятия в релевантное пространство для коммуникации и самовыражения. Смещение фокуса с формального усвоения знаний на практическое использование языка, опора на интересы самих учащихся и создание психологически безопасной атмосферы – вот три кита, на которых строится эффективное и мотивирующее обучение в этот сложный и важный период.

Библиографический список

1. Маслова Ж. Н. Подходы к обучению грамматике английского языка в младших классах средней школы // Актуальные проблемы преподавания в начальной школе. Кирюшкинские чтения : материалы Всероссийской научно-практической конференции / под редакцией Е. Н. Ахтырской, Л. В. Борзовой, М. А. Мазаловой. — 2017. — С. 206–209.
2. Маслова Ж. Н. Современные подходы к обучению английскому языку в младших классах средней школы // Проблемы филологического образования : Межвузовский сборник научных трудов. — 2017. — С. 37–42.
3. Кищенко А. А. Возрастные особенности формирования навыка говорения у школьников средних классов // Интернаука. — 2023. — № 43-2 (313). — С. 16–17.
4. Бахшалиева Д. Э., Еремина Н. К. Специфика обучения иностранному (английскому) языку в 5–9 классах // Инновационные подходы в современной науке : сборник статей по материалам СХСIV международной научно-практической конференции. — Москва, 2025. — С. 14–20.
5. Холостова Е. А. Методические особенности применения видеоматериалов в аудировании по английскому языку у обучающихся 7 классов // Современные научные парадигмы в филологии: теория и практика : сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Симферополь, 2025. — С. 180–185.
6. Люляева Н. А., Морозова Н. А. Современное английское словообразование в филологическом и лингводидактическом аспектах // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2019. — № 7 (204). — С. 158–167.

Изменение роли воспитания в образовательном процессе: предпосылки создания института советников директора по воспитанию¹

В. В. Белоусов, О. С. Втюрина

Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Российская Федерация

В статье рассматривается трансформация воспитательной составляющей в современном образовательном процессе России, выделяются предпосылки возникновения института советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Анализ современной ситуации выявляет существенный перекос в образовательной системе в сторону дидактической доминанты, что снижает эффективность реализации воспитательной функции. На основе анализа нормативных правовых актов, научно-педагогической литературы и современных практик авторы выделяют основные социально-педагогические предпосылки создания нового института, описывают его потенциал в контексте повышения качества воспитательной работы в образовательных организациях. Особое внимание уделяется анализу профессиональной компетентности советников и условиям ее развития.

Ключевые слова: воспитание, образовательный процесс, советник директора по воспитанию, профессиональная компетентность, воспитательная система, педагогические кадры, социально-педагогические вызовы, духовно-нравственные ценности.

Changing the role of education in the educational process: background for the creation of the institute of educational advisers

V. V. Belousov, O. S. Vtyurina

Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russian Federation

The article examines the transformation of the educational component in the modern educational process in Russia, and highlights the prerequisites for the emergence of the institution of advisers to the director on education and interaction with children's public associa-

¹ Исследование выполняется в рамках государственного задания на 2025 год на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Проектирование вариативных моделей подготовки советников директора по воспитанию в высшем и дополнительном образовании» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России от 25.04.2025 г. № 073-03-2025-053/1)

tions. An analysis of the current situation reveals a significant imbalance in the educational system towards a didactic dominant, which reduces the effectiveness of the educational function. Based on an analysis of regulatory legal acts, scientific and pedagogical literature, and modern practices, the authors identify the main socio-pedagogical prerequisites for the creation of a new institution and describe its potential in the context of improving the quality of educational work in educational organizations. Special attention is given to the analysis of the professional competence of advisers and the conditions for its development.

Keywords: education, educational process, advisor to the director for education, professional competence, educational system, pedagogical staff, socio-pedagogical challenges, and spiritual and moral values.

Современное российское образование находится на этапе глубокой трансформации, характеризующейся переосмыслением соотношения обучающей и воспитывающей составляющих единого педагогического процесса. Как отмечено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», образование – это «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства» [1]. Однако в реальной педагогической практике, особенно в рамках классно-урочной системы, наблюдается устойчивая *дидактическая доминанта* – перекося в пользу обучающей функции в ущерб воспитательной. Она проявляется в том, что целевые установки, формы и методы работы в образовании ориентированы преимущественно на интеллектуальное развитие и передачу академических знаний, в то время как задачи личностного и социального развития отходят на второй план [2].

Ответом на этот вызов стало появление в российской системе образования нового социального института – *института советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями*. Данное нововведение призвано обеспечить реализацию требований Стратегии развития воспитания в Российской Федерации, направленных на эффективное обеспечение таких личностных результатов развития детей, как их духовно-нравственные ценностно-смысловые ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативные и иные социально значимые способности, умения, обеспечивающие социально-гражданское развитие личности, успешную самореализацию в жизни, обществе и профессии [3].

В законе «Об образовании в Российской Федерации» понятие «воспитание» трактуется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в

российском обществе правил и норм поведения» [1]. Таким образом, с законодательной точки зрения, акцент в понятии «воспитание» ставится на его деятельностном характере, направленности на развитие личности и ее социальную адаптацию. Существенной проблемой современного образовательного процесса является формальный подход к реализации воспитательной функции, когда воспитательной работе отводится преимущественно внеурочное время. Как показывают исследования, такой подход не отвечает современным потребностям общества и не учитывает изменяющийся социальный контекст.

Центральной для работ А. А. Ставцева является проблема сбалансированного сочетания обучения и воспитания. Автор настаивает на том, что эффективная образовательная практика требует не разграничения, а интеграции этих процессов [2]. Данная идея имеет нормативно-правовое обоснование, однако ее практическая реализация сталкивается с рядом системных проблем, требующих новых организационно-педагогических решений, одним из которых и является создание института советников директора по воспитанию.

Основные предпосылки создания института советников директора по воспитанию представлены в таблице.

Основные предпосылки создания института советников директора по воспитанию

Категория	Конкретные проявления	Последствия для образовательного процесса
Социально-педагогические предпосылки	Снижение качества межличностного взаимодействия, ограниченное разнообразие форм социального взаимодействия	Снижение социальной компетентности, трудности в социальной адаптации
Организационно-педагогические предпосылки	Дидактическая доминанта, дисбаланс между обучением и воспитанием	Недостаточная эффективность воспитательной работы, формальный подход к воспитанию
Цифровизация образования	Необходимость использования воспитательного потенциала цифровых ресурсов, новые вызовы цифровой среды	Необходимость воспитательной работы в новых условиях, с использованием цифровых инструментов

Социально-педагогические предпосылки

Современная социокультурная ситуация характеризуется рядом вызовов, требующих от системы образования адекватных мер. Снижение качества и глубины межличностного взаимодействия у подрастающего поко-

ления становится существенной проблемой, которая влияет на их социальную компетентность. Ограниченное разнообразие форм социального взаимодействия приводит к трудностям в социальной адаптации и делает существующую систему образования недостаточно эффективной в плане личностного развития.

Е. М. Харланова, Е. А. Дыганова, Н. В. Сиврикова, А. А. Шевченко в своем исследовании приходят к выводу о том, что в современном обществе подросток включается в несколько сообществ как формальных, так и неформальных, и особой формой сообществ становится виртуальное сообщество, в котором подросток также получает опыт социального взаимодействия [4]. Однако, как и в любой активности, в конструировании подростком сети коммуникативных сообществ важна педагогическая поддержка, которую и выполняют советники директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

Важной предпосылкой создания института советников директора по воспитанию является и необходимость обеспечения духовно-нравственного развития обучающихся. В 2021 году была принята Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, в которой особая роль отводится традиционным российским духовно-нравственным ценностям [5]. Реализация данной задачи требует специальных усилий по интеграции воспитательных воздействий в целостный образовательный процесс, что может быть обеспечено введением отдельной штатной единицы, ориентированной именно на организацию воспитательной работы в русле принятых традиционных ценностей в Российской Федерации.

Организационно-педагогические предпосылки

Во-первых, современный образовательный процесс характеризуется *доминированием дидактики*, что проявляется в преобладании целевых установок на интеллектуальное развитие обучающихся в ущерб воспитательным задачам. Данный перекос носит системный характер и требует не частичной коррекции, а введения новой функциональной роли, способной восстановить баланс между обучением и воспитанием.

Экспериментальное введение должности советника по воспитанию и переход к массовой практике его работы актуализировали проблему четких показателей профессионально важных качеств специалиста, его личностных характеристик, а также критериев эффективности его деятельности. В данном контексте основным показателем готовности выступает интегральная профессиональная компетентность, включающая как теоретическую и практическую подготовку к профессиональной деятельности,

так и совокупность индивидуальных характеристик специалиста. Для конкретизации этих задач и минимизации профессиональных затруднений Т. О. Соловьёва на основе фокус-группового исследования (2025 г.) выделила три обобщенные группы профессиональных задач советника, что позволяет точнее определить круг его должностных обязанностей в образовательной организации [6].

Предпосылки, связанные с цифровизацией образования и социальным запросом

В условиях активного внедрения новых информационных технологий в образовательный процесс возникает необходимость использования воспитательного потенциала цифровых ресурсов и платформ. В то же время цифровая среда создает дополнительные вызовы для воспитательной системы, включая риски снижения глубины и качества межличностного взаимодействия, что требует адекватной воспитательной работы в новых условиях.

По мнению С. В. Росляковой, Е. М. Харлановой, Е. В. Моисеевой, Г. Ю. Ярославовой в условиях цифровизации воспитательный процесс требует включения и виртуальной среды за счет ее воспитательного потенциала, а также открывающихся возможностей расширения воспитательного пространства [7].

В этой связи ключевая роль советника директора по воспитанию представляется в том, чтобы стать методистом и организатором цифрового воспитательного пространства. Он призван не просто сопровождать, а целенаправленно выстраивать воспитательную работу в цифровой среде: отбирать и адаптировать цифровые ресурсы с позиции их воспитательной ценности, инициировать и модерировать онлайн-проекты и сообщества, развивать цифровую культуру и этику обучающихся, а также помогать педагогам интегрировать воспитательные задачи в гибридный (смешанный) формат обучения.

Таким образом, советник становится необходимым проводником, который трансформирует цифровые вызовы в осмысленные воспитательные возможности, обеспечивая целостность и эффективность воспитательного процесса в современной технологической реальности.

Создание института советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями является закономерным ответом российской системы образования на современные социально-педагогические вызовы. Предпосылки его создания обусловлены комплексом факторов, включающих доминирование дидактики в образовательном

процессе, снижение качества межличностного взаимодействия у подрастающего поколения, необходимость обеспечения духовно-нравственного развития обучающихся на основе традиционных российских ценностей, а также социальный запрос на воспитание активной, ответственной личности, способной к принятию самостоятельных решений.

Потенциал нового института связан с внедрением в образовательный процесс инновационных воспитательных технологий, таких как обучение в сотрудничестве, использование ресурсов городской среды и системы дополнительного образования, развитие социального партнерства с детскими общественными объединениями. Такие факторы, как слаженное взаимодействие всех участников образовательной среды, доступность научно обоснованных методик и технологий работы с воспитанниками, с педагогическим составом и родительским сообществом, развитие профессионального потенциала обеспечивают успешную деятельность советника директора по воспитанию.

Перспективы дальнейших исследований связаны с анализом эффективности работы советников директора по воспитанию в разных типах образовательных организаций, поиск оптимальных моделей сотрудничества советника с педагогическим коллективом и родителями, разработкой научно обоснованных программ для повышения квалификации в системе непрерывного педагогического образования.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — М. : Официальный интернет-портал правовой информации. — Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007?pageSize=50>, 2012.
2. Ставцев А. А. Образование XXI века: задачи, вызовы, маршруты // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. — СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — 2021. — № 4. — С. 613–620.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Российская газета. Федеральный выпуск. — № 122(6693). — 2015.
4. Харланова Е. М., Дыганова Е. А., Сиврикова Н. В., Шевченко А. А. Скажи мне, кто твои друзья. Связь сообществ и социальной активности подростков // Вопросы образования. — М. : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». — 2025. — № 2. — С. 168–194.

5. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400. — М. : Официальный интернет-портал правовой информации — Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107030001>, 2021.

6. Соловьёва Т. О. Обоснование профессиональных задач советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — 2025. — № 217. — С. 149–161.

7. Рослякова С. В., Харланова Е. М., Моисеева Е. В., Ярославова Г. Ю. Характеристики воспитания в цифровую эпоху // Ученые записки университета Лесгафта. — СПб. : Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта. — 2022. — № 10 (212). — С. 377–383.

Использование наглядности в обучении детей дошкольного возраста элементарной математике

О. В. Бережнова, А. Н. Волкова

Филиал Ставропольского государственного
педагогического института в г. Железноводске, Российская Федерация

В статье рассматривается значение наглядности как основного метода обучения элементарным математическим представлениям детей дошкольного возраста. Раскрываются виды наглядных средств, их роль в формировании устойчивых представлений о числе, форме, величине и пространстве. Подчеркивается, что использование предметной, изобразительной и символической наглядности способствует развитию познавательной активности, внимания и логического мышления дошкольников. Приводятся методические рекомендации по эффективной организации занятий с применением наглядных материалов.

Ключевые слова: наглядность, дошкольное образование, элементарная математика, развитие мышления, познавательная активность.

The use of visual aids in teaching elementary mathematics to preschool children

O. V. Berezhnova, A. N. Volkova

Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Zheleznovodsk,
Russian Federation

The article examines the importance of visualization as the main method of teaching elementary mathematical concepts to preschool children. The types of visual aids and their role in the formation of stable ideas about number, shape, size and space are revealed. It is emphasized that the use of objective, pictorial and symbolic visualization contributes to the development of cognitive activity, attention and logical thinking of preschoolers. Methodological recommendations on the effective organization of classes using visual materials are given.

Keywords: visual awareness, preschool education, elementary mathematics, development of thinking, cognitive activity.

Современная система дошкольного образования направлена на всестороннее развитие личности ребенка, формирование у него познавательных, коммуникативных и творческих способностей.

Основная цель теоретических основ развития математических представлений – математическое описание и уточнение смысла всего того, что практикуется на занятиях с дошкольниками, разъяснение тех понятий, о которых у детей формируют соответствующие представления [1].

Для того чтобы были реализованы задачи развития математических представлений у детей дошкольного возраста, необходимо организовать педагогический процесс так, чтобы ребенок играл, развивался и обучался одновременно. Этому способствует использование разнообразных средств развития математических представлений у детей дошкольного возраста, т. е. совокупности предметов, явлений (В. Е. Гмурман, Ф. Ф. Королев), знаки (модели), действия (П. Р. Атутов, И. С. Якиманская), а также слово (Г. С. Косюк, А. Р. Лурия, М. Н. Скаткин и др.), участвующие непосредственно в учебно-воспитательном процессе и обеспечивающие усвоение новых знаний и развитие умственных способностей [2].

Особое место в этом процессе занимает обучение элементарной математике, поскольку именно она является важным средством интеллектуального развития, формирует предпосылки логического мышления и пространственного воображения. В дошкольном возрасте ребенок познает мир преимущественно через наглядно-действенные и наглядно-образные формы мышления. В связи с этим использование наглядности в обучении математике приобретает особую значимость.

Наглядность выступает не только как методический прием, но и как важнейший принцип педагогики, отражающий закономерности познания ребенком окружающего мира. На ранних этапах развития мышления ребенок мыслит образами, опираясь на восприятие предметов и явлений. Поэтому обучение элементарным математическим представлениям должно строиться на активном использовании различных видов наглядных средств, способствующих осознанию математических закономерностей через конкретные действия и наблюдения.

Принцип наглядности имеет глубокие психологические и педагогические основания. Еще Я. А. Коменский рассматривал наглядность как основу обучения, утверждая, что знания должны черпаться из самого мира вещей. В отечественной педагогике этот принцип получил развитие в трудах К. Д. Ушинского, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и других ученых, которые подчеркивали, что восприятие и действие составляют исходный пункт детского познания. В контексте дошкольного обучения наглядность рассматривается как система средств и методов, обеспечивающих восприятие и осознание учебного материала через образы, модели и предметы.

Психолого-педагогические исследования показывают, что именно в дошкольном возрасте формируются предпосылки понятийного мышления, и переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению происходит при условии активного использования визуальных опор.

В обучении математике принцип наглядности реализуется через демонстрацию предметов, моделей, изображений, символов и схем, которые помогают ребенку выделять существенные признаки, устанавливать связи и зависимости между объектами. Благодаря этому формируется способность к обобщению и абстрагированию, подготавливающая ребенка к усвоению более сложных математических понятий в школьном возрасте. Организация обучения с использованием наглядных средств требует от педагога осознанного подхода к их выбору и применению. Наглядные материалы должны соответствовать возрастным особенностям детей, уровню их познавательного развития и конкретным задачам занятия. В образовательной ситуации происходит освоение содержания обучения и способов учебной деятельности. По времени образовательная ситуация в младшей группе длится 10–15 минут, в средней группе – 15–20 минут, в старшей группе – 20–25 минут, в подготовительной группе – 25–30 минут [3].

В младших группах предпочтительно использовать предметную и игровую наглядность: счетные игрушки, кубики, природный материал. Важно, чтобы дети могли активно действовать с ними – перекладывать, сравнивать, группировать. На этом этапе решающее значение имеет двигательная активность, которая способствует осознанию количественных и пространственных отношений. В средней группе усиливается роль изобразительной наглядности. Педагог использует настенные иллюстрации, карточки с изображениями геометрических фигур, чисел, предметов. Особое внимание уделяется сравнению, классификации, обобщению признаков. В старшей и подготовительной группе вводятся элементы символической наглядности: знаки «+», «-», «=», цифры, схемы. Дети учатся устанавливать связи между предметными действиями и их условным обозначением, что способствует развитию абстрактного мышления и готовит их к школьному курсу математики.

Одним из эффективных приемов является использование игровых ситуаций с элементами наглядности. Игры «Посчитай игрушки», «Найди такую же фигуру», «Сколько предметов спряталось?» активизируют внимание и интерес детей, побуждают их к самостоятельным действиям и рассуждениям.

Для достижения максимального развивающего эффекта при использовании наглядности необходимо учитывать психолого-педагогические особенности восприятия детей дошкольного возраста. Во-первых, наглядные материалы должны быть яркими, четкими и эмоционально привлекательными, поскольку внимание ребенка неустойчиво и быстро переключается. Во-вторых, важно соблюдать постепенность и последовательность в переходе от конкретных предметов к образам и символам, чтобы избежать перегрузки и непонимания. Кроме того, педагог должен поощрять активное участие детей в процессе наблюдения и анализа наглядных объектов: задавать вопросы, стимулировать рассуждения, побуждать к самостоятельным выводам. Именно активное взаимодействие с наглядным материалом обеспечивает осмысленное усвоение математических понятий. Использование наглядности в обучении элементарной математике детей дошкольного возраста является важнейшим условием успешного формирования математических представлений, развития логического мышления и познавательной активности. Наглядность выступает не только как средство обучения, но и как механизм развития мышления, обеспечивающий переход от конкретных действий к абстрактным обобщениям.

Таким образом, эффективное применение различных видов наглядности – предметной, изобразительной и символической – способствует формированию у ребенка целостного представления о количественных, пространственных и временных отношениях. Организация обучения на основе принципа наглядности обеспечивает активное включение детей в познавательную деятельность, делает процесс обучения осмысленным и увлекательным, а также создает основу для успешного усвоения математики в школе.

Библиографический список

1. Михайлова З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. – СПб. : Детство-Пресс. – 2008. – С. 75.
2. Браташ Э. Е. Средства развития математических представлений у детей дошкольного возраста // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5–2. – С. 148–150.
3. Евдокимова А. О., Шаталова Е. В. Формы организации обучения элементарной математике детей старшего дошкольного возраста в условиях стандартизации дошкольного образования // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – №. 5–2. – С. 187–189.

Образовательные стандарты и их отражение в учебнике английского языка

А. С. Бессонова

Херсонский государственный педагогический университет,
г. Скадовск, Российская Федерация

Образовательные стандарты выступают фундаментом для разработки учебных планов, организации преподавания и оценки успеваемости во многих странах. Данная статья рассматривает, каким образом эти стандарты проявляются в современных учебниках английского языка для среднего образования. Автор исследует выбранные учебники английского языка для старших классов в контексте основных международных и национальных стандартов. Внимание сосредоточено на детальном изучении как явной, так и скрытой адаптации содержания учебников определенным ведущим образовательным стандартам. Ключевую роль представляют инструменты обучения, часто отражающие сложные образовательные стандарты и педагогические приоритеты.

Ключевые слова: образовательные стандарты, учебник английского, среднее образование, учебные программы, грамотность, критическое мышление.

Educational standards as seen in english textbook

A. S. Bessonova

Kherson State Pedagogical University
Skadovsk, Russian Federation

Educational standards serve as the cornerstone for curriculum development, instruction, and assessment across numerous countries. This paper critically examines how these standards manifest within contemporary English language textbooks used in secondary education. By employing a qualitative content analysis approach, we investigate selected school English textbooks against major international and national frameworks. The focus is on dissecting the explicit and implicit alignment of textbook content—specifically reading materials, grammar presentations, writing prompts, and task design—with key competencies outlined in leading educational standards. The findings underscore the vital role of textbooks as instructional tools shaped by, and often reflecting, complex educational policy landscapes and pedagogical priorities.

Keywords: educational standards, English textbooks, secondary education, curriculum, literacy, critical thinking.

The landscape of English language education in schools is inextricably linked to the framework of educational standards. These standards—whether ex-

plicitly codified as national curricula, mandated by ministries of education, or implicitly embedded in teacher training and resource development—define what students should know and be able to do at specific grade levels. The English language, as a global lingua franca and a primary tool for accessing information and participating in international discourse, holds a unique place in educational curricula worldwide. Consequently, the content delivered through English textbooks plays a pivotal role in shaping students' linguistic and cognitive development, cultural understanding, and overall educational outcomes.

Textbooks are more than mere collections of words; they are carefully curated pedagogical tools designed to facilitate the achievement of educational standards. Publishers, guided by market trends, educational research, and often governmental directives, strive to create materials that comprehensively cover the requisite content and skills. However, the process is complex. Textbooks must simultaneously address linguistic learning objectives (vocabulary expansion, grammar mastery, pronunciation development) and communicative competence (understanding, speaking, reading, writing in English), while also fostering deeper competencies like critical thinking, creativity, and intercultural communicative competence – often emphasized in modern educational frameworks.

Consequently, we shall try to look into this relationship between educational standards and English textbooks. We will explore how representative English textbooks reflect, adhere to prominent educational standards. By examining specific components such as reading passages, grammar explanations, writing tasks, project work, and assessment exercises, we seek to understand the practical translation of abstract standards into exact classroom material. Understanding this interface is crucial for educators, curriculum developers, policymakers, and researchers aiming to ensure that educational goals are effectively conveyed and assessed through these ubiquitous learning resources. We are supposed to focus primarily on textbooks used within secondary school curriculum, drawing upon established models of educational standards.

Another important point to pay attention to is the fact that English textbooks as a rule have to or are designed to follow several educational standards, such as CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) and State educational standards, which in most cases interrelate, but sometimes certain contradictions can be found. CEFR is standard used in many European and non-European countries. It describes language proficiency in six levels (A1, A2, B1, B2, C1, C2) across listening, speaking, reading, and writing [1]. CEFR descriptors focus on communicative competence, enabling learners to interact with a degree of fluency and spontaneity. It provides the overarching rubric.

As for the national standards, in Russia they are being amended and from time to time undergo certain changes. Earlier educational standards were based on rather generalized outcomes for the English language. Consequently, one of the teacher's most important tasks was to provide specific knowledge and monitor its acquisition by students within the context of subjective understanding and prioritization.

Further on with the amendments taken they prioritized universal learning activities, focusing, almost like the subsequent standards, on independent information retrieval, the application of existing knowledge, and the development of research skills. The cornerstone became the development of foreign language communicative competence and—within its scope—the student's personal development. This iteration also introduced clearer requirements for subject-specific outcomes, which were formulated and categorized into a separate group [2].

The latest generation of standards already includes specific formulations concerning foreign languages, particularly English. This pertains to areas of speech activity and the mastery of linguistic structures. Specific grammatical areas and the scope of knowledge they should encompass are clearly outlined, and specific regulatory, communicative, and cognitive universal learning actions reflecting the specifics of the English language are defined, along with the volume of oral and written speech. Currently, the standards contain the clearest and most detailed requirements regarding subject-specific outcomes for English [3]. Therefore, this has created a pressing need to adjust the English language curriculum for students in the context of transforming its content.

Taking into consideration the above mentioned it would be useful to note that a good English textbook should align with the State standards first of all but at the same time track the global tendencies in teaching languages. And it seems quite obvious that most English textbooks align with educational standards. We have analyzed some of the textbooks used for secondary school and it necessary to mention that certain compliance with the standards can be observed throughout different aspects of the textbook. To start with the alignment with literacy and reading comprehension standards, we can't but mention that most examined textbooks incorporate a significant amount of reading practice, often featuring a variety of text types (short stories, articles, advertisements, emails). Reading comprehension questions are frequently included, although their depth often varies. Many texts are accompanied by vocabulary pre-teaching or post-reading consolidation activities. A trend towards including slightly longer, more complex texts, particularly in upper grades, was observed, aligning with standards aiming for exposure to sophisticated language, the inclusion of diverse non-

fiction texts supports content integration. Textbooks generally reflect the need to develop reading skills [4]. However, the analysis suggests an opportunity for enhancing the complexity and critical engagement of reading tasks. While comprehension questions exist, tasks encouraging deep analysis (e.g., evaluating author's purpose, comparing multiple perspectives, synthesizing information from different texts) were sometimes less prominent than basic recall questions.

Another important aspect of language is grammar. Standards also emphasize the importance to perceive knowledge of grammar. In most English textbooks grammar is typically presented explicitly, often in workbook sections. Deductive approaches (presenting rules followed by examples and practice) are common. Focus is placed on essential structures relevant for communication and academic writing (e.g., tenses, modals, clauses). Grammar instruction generally targets foundational knowledge required for written and spoken accuracy [4].

However, the pedagogical approach sometimes prioritizes explicit rule memorization over communicative practice or understanding the function of grammar in context. There might be less emphasis on incidental grammar learning or the integration of grammar points seamlessly within meaningful communicative tasks, which could align better with communicative approaches suggested by some standards.

Another important aspect is writing skills development - textbooks offer various writing prompts (narratives, descriptions, letters, and emails). Often include structured templates or guided outlines. There is typically a focus on Standard English conventions, spelling, and punctuation through dedicated workbooks. The structure often guides students towards meeting specific genre expectations. Writing tasks are a key component, aiming to build proficiency in different genres. However, opportunities for personal expression, creativity, and authentic voice might be somewhat constrained by the structured nature of textbook activities. While process writing elements (planning, drafting, and revising) are sometimes included, they are not consistently integrated.

Furthermore, texts deal with contemporary social issues, personal development, and international cultures. Some tasks explicitly ask students to form opinions or compare viewpoints. Many contemporary textbooks attempt to foster critical thinking and intercultural awareness. Texts often tackle globalizing themes and diverse perspectives [4]. However, these elements are sometimes superficial or presented in a simplified manner. Opportunities for deeper critical analysis (questioning underlying assumptions, exploring power dynamics, evaluating the reliability of sources) or more nuanced intercultural comparison might be limited or absent in some series.

Summing up, we can assume that English textbooks are designed with educational standards as a central influencing factor. The observed features – such as emphasis on reading different text types, explicit grammar teaching, structured writing tasks, and inclusion of speaking activities – align well with prominent international and national frameworks. Publishers clearly respond to the need to equip students with the specific language skills and knowledge outlined in these standards, particularly concerning literacy, grammar accuracy, and basic communication skills. Educational standards act as a powerful blueprint, shaping the content and pedagogical approach of secondary school English textbooks.

The analysis presented demonstrates a clear, albeit often implicit, reflection of these standards in high school English materials. Textbooks effectively incorporate elements designed to develop foundational literacy, grammar, writing, and basic communication skills. Future textbook development should strive for greater depth in fostering critical thinking and intercultural competence, ensure more authentic cultural representation, and potentially offer more flexibility for teachers to engage students in authentic communicative tasks beyond the printed page. Ultimately, the goal should be for textbooks to not only mirror the letter of educational standards but also embody their spirit – promoting not just linguistic proficiency, but also informed citizenship, critical inquiry, and global understanding in the multilingual, interconnected world of today. Still the mutual connection between educational standards, curriculum and English textbook cannot be denied. Continued research into the intersection of textbook design, educational policy, and classroom practice is essential for ensuring that these vital educational resources truly equip students for future success.

Библиографический список

1. Dilafruz Mirzamaxmudovna Jurayeva CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) // Scientific progress. – 2021. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/cefr-common-european-framework-of-reference-for-languages> (дата обращения: 05.12.2025).
2. Потрикеева Е. С. К вопросу оценивания учебника иностранного языка // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2018. – № 1. – С. 31–36.
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 года № 371 (с изменениями на 19 марта 2024 года) от 18.05.2023. – <https://fgosreestr.edsoo.ru/educational-program/34>. Режим доступа: fgosreestr.edsoo.ru (Дата обращения 21.11.2025).
4. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский язык. 9 класс : учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе. – 3-е изд. – М. : Express Publishing Просвещение, 2014. – 216 с.

Этнокультурный компонент на уроках окружающего мира в начальной школе

С. С. Бочаров, Е. И. Пилюгина, В. А. Тютюнник

Филиал Ставропольского государственного
педагогического института в г. Железноводске, Российская Федерация

В статье представлены темы уроков в начальной школе с применением этнокультурного компонента. Предлагаются разнообразные формы и приемы работы, которые обогащают содержание урока, делают его более близким для учеников, способствуют воспитанию в них чувства патриотизма, любви и уважения к малой родине, народу.

Ключевые слова: культура народа, начальная школа, урок окружающего мира, этнокультурный компонент, малая родина.

Ethnocultural component in primary school environmental education lessons

S. S. Bocharov, E. I. Pilyugina, V. A. Tyutyunnik

Filial of Stavropol State Pedagogical Institute in Zheleznovodsk,
Russian Federation

The article presents the themes of lessons in elementary school with the use of ethnocultural component. Various forms and methods of work are offered, which enrich the lesson content, make it more close to the student, contribute to the education of the students in the sense of patriotism, love and respect for the small homeland, the people.

Keywords: national culture, elementary school, world history lesson, ethnocultural component, homeland.

Сегодня особенно важно возрождать духовные ценности народа, пробуждать интерес к его историческим корням и бережно сохранять национальные обычаи. Человек не сможет обрести внутреннее богатство, если останется без понимания и уважения к прошлому, не сохранит великое наследие предков. С точки зрения народной педагогики основу формирования положительных моральных и психологических качеств составляют природная среда, устное народное творчество, мудрость старших поколений, конкретный труд, общение, а также этикет и повседневная жизнь. Все эти элементы – традиции, обычаи, народное искусство – вместе создают

многогранный культурный фундамент, на котором строится воспитание подрастающего поколения.

Народная педагогика служит неисчерпаемым источником знаний о жизни и окружающей действительности, передаваемых из поколения в поколение. Именно по этим неписаным правилам воспитывались дети, чтобы сохранить и развить ценные традиции и обычаи своего народа. Младший школьник по своей природе – любознательный исследователь, активно изучающий мир вокруг себя. В связи с этим этнокультурный компонент в изучении окружающего мира направлен на формирование у учащихся идентичности как представителей своего этноса, способных гармонично интегрироваться в современное общество.

Врожденное любопытство ребенка к изучению мира вокруг него заложено на генетическом уровне. Особенно значимо начинать формировать навыки проектной и исследовательской деятельности именно в раннем возрасте. В процессе обучения умение самостоятельно открывать истины постепенно превращается в стиль учебы, способствующий переходу от простого преподавания к самостоятельному освоению знаний. Исследовательская деятельность является фундаментальной частью образования, и уроки окружающего мира представляют собой оптимальную площадку для ее развития. Включение этнокультурных элементов на таких занятиях способствует формированию у школьников целостного представления о родном крае, стимулирует развитие творческого мышления и исследовательских способностей, а также воспитывает уважение и любовь к историческому и литературному наследию своей малой родины.

Включение этнокультурного элемента возможно через пересмотр и адаптацию содержания уроков по окружающему миру. Кроме того, важно создавать и применять педагогические методы, которые учитывают ключевые аспекты воспитательной деятельности. Формой реализации единой составляющей стала проектная деятельность, представленная в таблице.

Внедрение этнокультурных элементов в образовательный процесс может осуществляться различными способами. Одним из эффективных методов является организация исследовательских проектов, в рамках которых учащиеся изучают традиции и природные особенности своего региона, например, выполняют работы под названиями «Мое дерево» или «Цветы Байкала». Кроме того, проведение бесед о сохранении природных ресурсов и традициях способствует формированию уважительного отношения к старшему поколению, а также помогает детям узнавать богатство семейных обычаев, передаваемых из поколения в поколение.

*Темы уроков окружающего мира в 1–4 классах,
включающие в себя этнокультурный компонент*

Класс	Тема	Задание	Выводы
1 класс	«Многообразие животных. Млекопитающие. Разнообразие животных водоемов»	мини-проект «Нерпа – млекопитающее Байкала», «Рыбы Байкала», мини – сообщения: «Конь в жизни бурят» и т. д.	На таких уроках с детьми проводятся беседы о бурятских и русских природоохранных традициях
2 класс	«Твоя семья. Семейные традиции. Родина, родной край»	Сочинение «Каким я вижу Байкал», «Родные места моей семьи», «Моя бабушка», «Традиции и праздники моей семьи», проекты: «Моя родословная», «Что мы знаем о национальных праздниках своей семьи?»	Это поможет детям более внимательно относиться к старшему поколению, узнавать много интересного у своих бабушек и дедушек, хранить и передавать свои семейные традиции
3 класс	«Природные явления и погода»	Создать коллективный сборник: «Народные приметы о погоде»	Народные приметы имеют большую ценность в деле воспитания, умственного развития учащихся, в формировании наблюдательности и способности анализировать окружающий мир
	«Человек и его здоровье»	Защита проекта: «Как питались наши предки?», «Как лечились наши предки?»	Помогает установить сходства и различия с условиями жизни наших предков века назад и в настоящее время, а также уровнем медицины
4 класс	«Россия на географической карте»	Составление и создание картотеки «Топонимика Ставропольского края» Создание рекламного плаката «Родной край», экологический плакат: «Берегите природу Ставропольского края!» Проведение игры «Я – экскурсовод по историческим местам края»	Дети изучают географические названия (топонимы), их происхождение, смысловое значение, развитие, современное состояние, написание и произношение. Учатся защищать экологию своего края, привлекать внимание к ее проблемам и искать пути их решения

Не менее значимыми являются экскурсионные мероприятия: при изучении темы, связанной с историей быта и строительством, школьники могут посетить краеведческий музей или познакомиться с национальным жилищем, что расширяет их представление о культуре и традициях народа.

На уроке, оформленном в формате путешествия, учащиеся получают возможность погрузиться в различные периоды истории человечества, словно переживая их на собственном опыте. Например, они могут отправиться в «гости к мастерам», чтобы лучше понять этапы развития человеческих сообществ через игровое взаимодействие и имитацию.

Итак, можно сделать вывод, что эффективное взаимодействие в образовательном процессе способствует тому, что младшие школьники лучше усваивают и глубже понимают особенности своей этнической культуры. Включение этнокультурного содержания в уроки окружающего мира требует соблюдения ключевых правил: материал должен быть последовательным, понятным, визуально подкрепленным и разнообразным. Кроме того, необходимо обеспечить интеграцию учебного материала с воспитательными задачами, а также установить связь между локальной и общей исторической и географической информацией.

Библиографический список

1. Алентьев Ю. М. Карталинский район : пособие для учащихся. – Магнитогорск, 1995.
2. Андреева М. А., Маркова А. С. География Челябинской области : учебное пособие для учащихся 7–9 классов основной школы. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2002. – 320 с.
3. Вольтов А. В. и др. Модели основной образовательной программы образовательного учреждения: опыт регионов. Начальная школа. – Москва : Просвещение, 2011. – 110 с.
4. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Программы внеурочной деятельности. Познавательная деятельность. Проблемно-ценностное общение : пособие для учителей образовательных учреждений. – М. : Просвещение, 2011. – 96 с.
5. Григорьев Д. В., Куприянов Б. В. Программы внеурочной деятельности. Художественное творчество. Социальное творчество : пособие для учителей образовательных учреждений. – М. : Просвещение, 2011. – 80 с.
6. Левит А. И. Южный Урал: География, экология, природопользование : учебное пособие. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2005. – 246 с.

Анализ исследования по развитию лидерских качеств подростков

М. И. Васильковская

Кемеровский государственный институт культуры
г. Кемерово, Российская Федерация

В статье представлен анализ результатов диагностики уровня развития лидерского потенциала подростков. Выявляются проблемы в развитии лидерства у подростков: трудности в управлении своими действиями в конструктивном направлении, отсутствие знаний о правилах и технологиях организаторской работы, невозможность их применения, так как при организации дел они испытывают трудности в нахождении общего языка с людьми, затрудняются в контролировании работы товарищей. Положение подростка в группе изменчиво, так как существует его зависимость от личностных характеристик человека, степени участия в общей деятельности, социальной активности. Следовательно, подростки, улучшив свой статус, могут занять комфортное положение в системе социальных отношений.

Ключевые слова: лидерство, лидерские качества, развитие, эксперимент.

Analysis of the study on the development of leadership qualities in adolescents

M. I. Vasilkovskaya

Kemerovo State Institute of Culture
Kemerovo, Russian Federation

The article presents an analysis of the results of the diagnostics of the level of development of leadership potential in adolescents, which reveals the problems in the development of leadership in adolescents: difficulties in managing their actions in a constructive direction, lack of knowledge about the rules and technologies of organizational work, and the inability to apply them, as they have difficulties in finding common ground with people and controlling the work of their peers. The position of adolescents in a group is variable, as it depends on the individual's personality characteristics, the degree of participation in common activities, and social activity. Therefore, by improving their status, adolescents can achieve a comfortable position in the system of social relations.

Keywords: leadership, leadership qualities, development.

Развитие современного общества на сегодняшний день предполагает воспитание будущего поколения, обладающего нестандартным мышлением.

ем, творческим воображением, незаурядными лидерскими качествами, демократической культурой, которые не боятся брать ответственность в решении экономических, политологических, культурологических и многих других задач [1].

С каждым годом все больше возрастает ценность специалистов, способных по-новому взглянуть на насущные проблемы, вести за собой. Тема развития лидерских качеств подростков становится все более актуальной в современном мире, так как от этого во многом зависит формирование их личности и активной жизненной позиции [2].

Цель исследовательской работы по развитию лидерского потенциала у подростков – эмпирическое исследование и развитие лидерского потенциала обучающихся МБОУ «СОШ № 36» г. Кемерово.

Поставленная цель реализуется через решение следующих задач:

- 1) определить уровень развития лидерского потенциала у подростков;
- 2) разработать и реализовать программу развития лидерского потенциала у подростков;
- 3) провести апробацию программы и сделать вывод о результативности программы по развитию лидерского потенциала у подростков.

В соответствии с поставленными задачами исследование включает в себя три этапа. Констатирующий эксперимент – это эксперимент, устанавливающий наличие какого-либо непреложного факта или явления.

Целью констатирующего эксперимента является определение уровня развития лидерского потенциала подростков в условиях общеобразовательной школы. Данный этап был реализован в октябре – ноябре 2024 года. На втором этапе проведен формирующий эксперимент, в процессе которого происходит апробация программы по развитию лидерского потенциала подростков. Сроки проведения – период с февраля по март 2025 года. На последнем этапе проводилась контрольная диагностика в контрольной и экспериментальной группах с целью исследования результативности разработанной системы развития лидерских качеств подростков.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «СОШ № 36» г. Кемерово с учащимися 8–10 классов в количестве 50 человек в возрасте от 14 до 17 лет (34 девочки и 16 мальчиков).

Контрольная и экспериментальная группы включали по 25 подростков. Для констатирующего этапа исследования был подобран диагностический инструментарий, направленный на изучение уровней развития лидерского потенциала подростков. Следующие критерии и показатели лежат в основе обозначенных уровней: когнитивный (готовность подростков к

принятию роли лидера, понимание значимости общественной деятельности; знание технологии организации деятельности); личностный (сформированность лидерских качеств); деятельностный (использование теоретических знаний на практике, умение добиваться высоких результатов в деятельности, навыки работы в команде) [3]. В таблице 1 автор подобрал диагностическую карту констатирующего эксперимента.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Критерий	Методика	Показатель
Когнитивный	«Самооценка лидерства»	Определение понимания понятий «лидер», «роли лидера в команде, определение актуального уровня проявления лидерства в совместной деятельности
Личностный	«Я – лидер»	Уровень сформированности лидерских качеств
	«КОС»	
Деятельностный	«Социометрия»	Уровень развития межличностных отношений

С целью определения уровня проявления лидерства в совместной деятельности использовалась методика «Самооценка лидерства». Количественные данные, полученные в ходе выполнения методики, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты уровня развития самооценки лидерства

Уровень развития	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	7	28	2	8
Средний	15	60	16	64
Низкий	3	12	7	28

Полученные результаты свидетельствуют, что 8 % исследуемых подростков экспериментальной группы высоко оценивают собственный уровень лидерства, аналогичный результат продемонстрировали 28 % обучающихся контрольной группы. Как средний уровень собственный уровень лидерства оценили 60 % и 64 % обучающихся контрольной и экспериментальной группы соответственно. Низкий уровень лидерства по ре-

зультатам самооценивания имеют 12 % человек контрольной группы и 28 % человек экспериментальной группы.

Методика «Я – лидер» (автор Лутошкин) использовалась с целью определения развитости лидерских качеств [4]. Количественные данные выполнения методики подростками представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты уровня развития лидерского потенциала подростков

Уровень развития	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	4	16	6	24
Средний	16	64	16	64
Низкий	5	20	3	12

Результаты, полученные в ходе проведения методики, определяющей развитость таких лидерских качеств, как самоорганизация, понимание цели, умение решать проблемы, используя нестандартный подход, влияние на окружающих, знание правил работы в организации, свидетельствуют: актуальный уровень сформированности лидерских качеств подростков низкий – у 16 % и 24 % респондентов контрольной и экспериментальной групп соответственно, средний – у 64 % исследуемых учащихся контрольной группы и 64 % у подростков экспериментальной группы и высокий – соответственно у 20 % и 12 % испытуемых.

Целью использования методики «КОС» (авторы В. В. Синявский и В. А. Федорошин) являлось выявление показателей коммуникативных и организаторских склонностей. Результаты ответов испытуемых позволили выявить качественные особенности коммуникативных и организаторских склонностей подростков. Количественные данные представлены в таблице 4. Обучающимся контрольной и экспериментальной групп – 24 % и 40 % соответственно коммуникативные и организаторские склонности присущи на низком уровне. Они не нуждаются в коммуникации, в незнакомом коллективе ощущают себя «зжато», любят уединение; с трудом ориентируются в непривычной обстановке; не отстаивают свои убеждения, обидчивы; мало проявляют инициативу в социуме, не берут на себя ответственность в принятии решений.

Таблица 4 – Результаты уровня развития коммуникативных и организаторских умений подростков (по методике «КОС»)

Уровень развития	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	7	28	5	20
Средний	12	48	10	40
Низкий	6	24	10	40

У 48 % подростков контрольной группы и 40 % подростков экспериментальной группы проявляют коммуникативные и организаторские способности на среднем уровне. Они стремятся к новым контактам, умеют обосновать свою точку зрения, умеют организовать свою деятельность. При этом коммуникативные и организаторские склонности этим подросткам требуется развивать, так как обозначенные возможности не показывают высокую устойчивость. К группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей относятся 24 % и 40 % подростков контрольной и экспериментальной групп соответственно. Они комфортно чувствуют себя в незнакомой ситуации, коммуникабельны, с увлечением занимаются общественной работой, помогают близким, друзьям, умеют принимать решения самостоятельно и нести за них ответственность. При использовании методики «Социометрия» сумма выборов, полученная каждым испытуемым при ответе на вопросы всех членов группы при проведении методики, явилась своеобразным эмпирическим эквивалентом психологического статуса индивида, то есть своеобразным показателем его положения в системе межличностных отношений. Количественные данные представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты уровня развития межличностных отношений подростков (по методике «Социометрия»)

Уровень развития	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Лидер	6	24	5	20
Предпочитаемый	12	48	15	60
Аутсайдер	7	28	5	20

Обобщение данных констатирующего эксперимента позволило определить уровень развития лидерского потенциала подростков контрольной

и экспериментальной групп по когнитивному, личностному и деятельностному критериям. Количественные результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Уровень развития когнитивного, личностного и деятельностного критериев оценивания лидерского потенциала подростков

Критерий	Уровень развития	Контрольная группа (в %)	Экспериментальная группа (в %)
Когнитивный	Высокий	28	8
	Средний	60	64
	Низкий	12	28
Личностный	Высокий	16	24
	Средний	64	64
	Низкий	20	12
Деятельностный	Высокий	24	20
	Средний	48	60
	Низкий	28	20

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что на этапе констатирующего эксперимента уровень развития лидерского потенциала подростков контрольной и экспериментальной групп находится в целом на одинаковом уровне развития.

При анализе результатов диагностики развития межличностных отношений подростков необходимо акцентировать внимание на том, что положение подростков в группе изменчиво, так как существует его зависимость от личностных характеристик человека, степени участия в общей деятельности, социальной активности. Следовательно, подростки, улучшив свой статус, могут занять комфортное положение в системе социальных отношений.

Таким образом, по результатам диагностики уровня развития лидерского потенциала подростков на констатирующем этапе эксперимента можно сделать вывод, что лидерские качества у подростков в основном находятся на стадии развития: они испытывают трудности в управлении собой, знают правила организаторской работы, но не всегда могут их применить (организуя товарищей, не стараются заинтересовать их, испытывают трудности в нахождении общего языка с людьми, затрудняются в контроле работы товарищей).

Библиографический список

1. Аргынов А. Х. Служение обществу : пособие по развитию волонтерской деятельности учащихся организаций образования / под ред. А. Х. Аргынов, Р. А. Жумаканова. – Алматы : Научно-информационный центр гражданского образования, 2009. – 183 с.
2. Бородина А. В. Направления развития социальной активности молодежи в условиях современного общества // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2016/03/14506> (дата обращения: 03.04.2025).
3. Волкова Л. М., Борисевич А. Р., Пунчик В. Н. Лидерство в детском возрасте. – Минск, 2008. – 128 с.
4. Лутошкин А. В. Как вести за собой: старшеклассникам об основах организаторской работы. – Москва : Просвещение, 1987.

Психологические аспекты педагогической деятельности в условиях современного образовательного пространства

М. В. Гиндер

Медицинский колледж № 1,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

В статье рассматривается комплекс психологических аспектов, определяющих эффективность педагогической деятельности в современной образовательной среде. Особое внимание уделяется феномену эмоционального выгорания как следствию хронического профессионального стресса. На основе анализа теоретических подходов и эмпирических исследований доказывается, что развитая психологическая культура педагога является критически важным фактором для создания психологически безопасной и развивающей образовательной среды, способствующей как академическим достижениям учащихся, так и их личностному росту. Делается вывод о необходимости целенаправленного развития психологических компетенций педагогов на протяжении всего их профессионального пути.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогическое общение, эмоциональный интеллект, профессиональное выгорание, психологическая компетентность, образовательная среда, субъект-субъектное взаимодействие.

Psychological aspects of pedagogical activity in the conditions of modern educational space

M. V. Ginder

Medical College No. 1,
Saint Petersburg, Russian Federation

The article considers a set of psychological aspects that determine the effectiveness of pedagogical activity in the modern educational environment. Special attention is paid to the phenomenon of emotional burnout as a consequence of chronic occupational stress. Based on the analysis of theoretical approaches and empirical research, it is proved that the developed psychological culture of a teacher is a critically important factor for creating a psychologically safe and developing educational environment that promotes both academic achievements of students and their personal growth. The conclusion is made about the need for purposeful development of psychological competencies of teachers throughout their professional career.

Keywords: pedagogical activity, pedagogical communication, emotional intelligence, professional burnout, psychological competence, educational environment, subject-subject interaction.

Современное образование переживает период фундаментальных изменений, связанных с переходом от парадигмы «знаниевого» подхода к личностно-ориентированной и деятельностной моделям. В этих условиях фигура педагога приобретает новое звучание. Если ранее он рассматривался преимущественно как источник информации и контролер, то сегодня его функции смещаются в сторону организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся, создания условий для их личностного и профессионального самоопределения. Такая трансформация делает психологические аспекты педагогической деятельности не просто желательными, а системообразующими для ее успешности. Педагогическая инновация представляет собой сферу науки, изучающую процессы развития учебного заведения, а также процессы, связанные с созданием новой практики образования [1].

Педагогическая деятельность по своей природе является деятельностью социально-психологической, поскольку ее ядро составляет взаимодействие «человек-человек». Следовательно, ее эффективность напрямую зависит от того, насколько глубоко учитель понимает закономерности психического развития, мотивации, общения и способен применять эти знания в профессиональных ситуациях. Несмотря на признание этого тезиса в научной литературе, на практике наблюдается дефицит целостного подхода к интеграции психологических знаний в повседневную работу педагога.

Цель настоящей статьи – провести системный анализ ключевых психологических аспектов педагогической деятельности, раскрыть их взаимосвязь и влияние на результативность образовательного процесса.

Педагогическая деятельность представляет собой многокомпонентную систему, включающую гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский компоненты. Однако психологическое обеспечение пронизывает каждый из них. Методическую деятельность педагога невозможно наблюдать непосредственно. Анализ, наблюдению поддается лишь обучающая деятельность педагога. Методическая работа, способы и методы ее воплощения – это трудный мыслительный процесс. Для того чтобы разделить педагогический процесс и его составляющую – методическую работу, необходимо определить отличия в их предмете деятельности [2].

Гностический компонент связан с познавательной функцией учителя. Речь идет не только о знании предмета, но и о психологической наблюдательности (педагогической перцепции), способности изучать внутренний мир ученика, его индивидуальные особенности, познавательные стили, мотивы и интересы. Без этого любое педагогическое воздействие рискует быть неадекватным. В современных социально-экономических условиях медико-педагогический подход, включающий профилактические мероприятия для всестороннего образования и развития здорового человека, актуален как в образовании, так и в медицине [3].

Проектировочный и конструктивный компоненты предполагают умение учителя проектировать не только содержание урока, но и предвидеть психологические реакции учащихся, возможные трудности в усвоении материала, конфликтные ситуации. Психологически грамотное конструирование урока включает в себя планирование смены видов деятельности для поддержания внимания, учет зоны ближайшего развития и создание ситуаций успеха для каждого ребенка.

Коммуникативный компонент является центральным. Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата. Эффективность коммуникации определяется развитостью у педагога эмпатии, толерантности, навыков активного слушания и вербальной/невербальной обратной связи. Важнейшим условием является переход от субъект-объектной (учитель – пассивный ученик) к субъект-субъектной модели общения, где ученик является полноправным участником диалога. Для повышения качества обучения необходимо обновление учебных программ, усиление практической направленности курса и подготовка квалифицированных преподавателей [4]. Современное образование требует от преподавателей и учащихся не только глубоких знаний в области науки, но и умения применять эти знания на практике [5].

Профессия учителя относится к группе профессий с высоким уровнем эмоциональной нагрузки. Ежедневно педагог сталкивается с необходимостью управлять не только своими эмоциями, но и реагировать на эмоциональные состояния учащихся. В этом контексте ключевым понятием становится эмоциональный интеллект (ЭИ) – способность осознавать, понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей.

Педагог с развитым ЭИ способен:

1. Распознавать и адекватно интерпретировать эмоциональные состояния класса и отдельных учеников.

2. Использовать эмоции как ресурс для мотивации учебной деятельности.

3. Регулировать собственные негативные эмоциональные состояния (раздражение, гнев, усталость), не допуская их деструктивного влияния на учебный процесс.

4. Создавать и поддерживать атмосферу эмоционального принятия и доверия, что снижает психологические барьеры в обучении. Эмоциональная устойчивость и способность к волевой саморегуляции являются основой для профилактики синдрома профессионального выгорания.

Синдром эмоционального выгорания – это состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. В педагогической деятельности его развитию способствует ряд специфических факторов: высокая эмоциональная напряженность, постоянная необходимость осуществлять обратную связь, многозадачность, высокий уровень ответственности при часто недостаточной общественной оценке труда.

Стадии выгорания (по В. В. Бойко) – напряжение, резистенция, истощение – проявляются у педагогов в виде: 1. Хронической усталости, апатии, нарушений сна. 2. Циничного и безразличного отношения к ученикам и их успехам. 3. Снижения эмпатии, роста раздражительности. 4. Деформации профессиональных качеств (формализм в работе, отказ от инноваций).

Профилактика и преодоление выгорания требуют как личных усилий педагога (развитие навыков саморегуляции, хобби, здоровый образ жизни), так и системной поддержки со стороны образовательной организации (создание благоприятного организационного климата, программы психологической разгрузки, супервизии). Участие студентов и преподавателей в программах мобильности вносит важный вклад в процесс интернационализации университетов, в формирование современного конкурентоспособного специалиста, а также в гармонизацию учебных программ, разработку нормативных, методических документов и другие вопросы по организации изменений в системе высшего образования [6].

Важнейшим психологическим качеством современного педагога является развитая профессиональная рефлексия. Это способность к критическому самоанализу, осмыслению собственной педагогической деятельности, ее целей, методов и результатов. Рефлексивный педагог постоянно задает себе вопросы: «Почему я поступил именно так?», «Как мое действие

было воспринято учеником?», «Что можно было сделать иначе для достижения лучшего результата?».

Рефлексия позволяет учителю выйти за рамки рутинного выполнения функций, превратить свою деятельность в объект для анализа и постоянного совершенствования. Она является механизмом преодоления профессиональных стереотипов и основой для осознанного профессионального развития. Реализация ценностного взаимодействия преподавателя и студента требует координации действий в образовательной среде в разных форматах обучения с учетом выявления проблемных зон. В этом случае становится актуальным определение направленности ценностного взаимодействия и решения задач, связанных с рисками, возникающими в проблемных зонах педагогического процесса [7].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что психологические аспекты являются неотъемлемой и определяющей характеристикой эффективной педагогической деятельности в XXI веке. Успешность учителя сегодня в меньшей степени зависит от его чисто предметной эрудиции и в большей – от его психологической компетентности, которая включает: 1) высокий уровень развития коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта; 2) способность к педагогической перцепции и пониманию внутреннего мира ученика; 3) владение приемами эмоционально-волевой саморегуляции и стратегиями профилактики профессионального выгорания; 4) сформированность профессиональной рефлексии как основы для непрерывного личностного и карьерного роста.

Таким образом, подготовка и сопровождение педагогических кадров должны быть переориентированы на углубленное и практико-ориентированное психологическое образование. Внедрение психологических тренингов, супервизий и курсов по развитию эмоционального интеллекта и стресс-менеджменту в систему повышения квалификации педагогов видится не просто полезным, а необходимым условием для повышения качества общего образования и сохранения психического здоровья всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Талицких А. А., Гиндер М. В. Аксиология и инноватика в образовательном пространстве // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 20–21 мая 2021 года. – Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 478–481. – EDN TVMWVL.

2. Гиндер М. В., Кудашева К. В., Талицких А. А. Система методической деятельности в образовательной организации // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 20–21 мая 2021 года. – Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 332–334. – EDN FCSTJU.

3. Гиндер М. В., Талицких А. А. Роль педагогики в медицине // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 20–21 мая 2021 года. – Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 329–331. – EDN OREVZH.

4. Гиндер М. В., Кудашева К. В. О роли наставничества в поликлинической терапии // Образование и наука: современный вектор развития : материалы IV Национальной научно-практической конференции, Керчь, 12–13 мая 2025 года. – Керчь : Керченский государственный морской технологический университет, 2025. – С. 392–395. – EDN MYWEEE.

5. Кудашева К. В. Опыт решения профессионально-ориентированных задач на уроках математики и физики // Актуальные вопросы современной науки : сборник статей XXIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Пенза, 20 июля 2025 года. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2025. – С. 10–13. – EDN ITCTBV.

6. Гиндер М. В., Талицких А. А. Академическая мобильность в рамках образовательного процесса вуза // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 20–21 мая 2021 года. – Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 322–324. – EDN VQQVGJ.

7. Талицких А. А., Кирьякова А. В. Организация ценностного взаимодействия преподавателя и студента в условиях высшего образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 11–1. – С. 90–93. – DOI 10.37882/2223-2982.2023.11.38. – EDN QZMUAF.

Исследовательские подходы к определению ведущей деятельности подростков

В. В. Греков, Н. А. Коростелева

Сибирский университет потребительской кооперации,
г. Новосибирск, Российская Федерация

В статье рассматриваются различные исследовательские позиции к определению ведущей деятельности подростков, проанализированы и представлены их основные особенности. На основе проведенного теоретического анализа делается вывод о том, что большинство авторов сходятся в одном – для психического развития подростков наиболее важными являются общественно значимая деятельность и интимно-личностное общение.

Ключевые слова: ведущая деятельность, подросток, подростковый период, общение, возрастные особенности.

Research approaches to determining the leading activity of adolescents

V. V. Grekov, N. A. Korosteleva

Siberian University of Consumer Cooperation, Novosibirsk, Russian Federation

The article examines various research positions on the definition of the leading activity of adolescents, analyzes and presents their main features. Based on the theoretical analysis, it is concluded that most of the authors agree on one thing: socially significant activities and intimate personal communication are the most important for the mental development of adolescents.

Keywords: leading activity, teenager, adolescence, communication, age characteristics.

Период подросткового возраста связан со значительными перестройками как в организме, так и в поведении. На фоне таких перестроек происходит и изменение ведущей деятельности. Каждому возрастному периоду соответствует своя ведущая деятельность, которая предполагает важные изменения в психике и в особенностях личности.

Ведущая деятельность – термин, выдвинутый А. Н. Леонтьевым для обозначения деятельности, с которой связано возникновение важнейших психических новообразований [1]. Понятие «ведущая деятельность» в дальнейшем использовалось психологом Д. Б. Элькониным для построения

периодизации развития психики, основанной на поочередной смене ведущей деятельности. При этом автор считал, что каждому периоду соответствует четко фиксированная для него ведущая деятельность [2].

Анализ ведущей деятельности подростков

Автор	Ведущая деятельность	Характеристика	Факторы влияния	Роль
1	2	3	4	5
Д. Б. Эль-конин	Интимно-личностное общение со сверстниками (Для младшего подросткового возраста (12–15 лет))	Становление дружеских или близких отношений со сверстниками, познание сверстников через личностное общение, самопознание	Установление социальных ролей, социальных границ	Уверенность в собственной значимости. Повышение самооценки, своей роли в обществе сверстников
	Учебно-профессиональная деятельность (Для старшего подросткового возраста (15–17 лет))	Профессиональное самоопределение, овладение системой научных понятий в определенной научной сфере	Социум (учителя, родители, сверстники, собственное «Я»). Экономическая, политическая ситуация в стране. Финансы семьи. Результаты обучения в школе	Поиск собственной роли в обществе. Самоопределение в профессиональном плане
Л. С. Выготский	Общественно-полезная деятельность и интимно-личностное общение со сверстниками	Стремление к самостоятельности, признание со стороны взрослых, нацеленность на общее дело. Практическое освоение моральных норм и ценностей, формирование новых основ, норм и интересов	Социум (учителя, родители, сверстники, собственное «Я»). Мотивы подростка. Установление социальных ролей	Уверенность в собственной значимости. Поиск собственной роли в обществе. Повышение самооценки, своей роли в обществе сверстников и взрослых
Д. И. Фельдштейн	Общественно-полезная, социально признаваемая и одобряемая, неоплачиваемая деятельность	Формирование ответственности и самостоятельности подростка в общем деле	Воспитательный процесс образовательного учреждения. Мотивы подростка. Социум (учителя, родители, сверстники, собственное «Я»)	Уверенность в собственной значимости. Поиск собственной роли в обществе. Повышение самооценки, своей роли в обществе сверстников и взрослых

1	2	3	4	5
В. В. Давыдов	Общественно значимая деятельность	Овладение различными видами деятельности подростка: спортивной, трудовой, художественной, общественно-организационной, учебной	Осознание собственной значимости разного участия. Возможность самоопределения. Возможность регулярного и свободного перехода от одной деятельности к другой	Удовлетворение потребностей в общении. Осознание собственной значимости. Способность к рефлексии
С. А. Беличева	Референтно-значимая деятельность	Самоутверждение подростка в условиях референтной группы сверстников	Личный жизненный опыт. Характер. Социум (учителя, родители, сверстники, собственное «Я»). Особенности развития на предыдущих возрастных этапах	Выбор референтной группы и предпочитаемой среды для общения со сверстниками. Усвоение социально-значимых норм в обществе. Осознание норм и правил поведения в группе, в обществе
К. Н. Поливанова	Проектная деятельность	Связь замысла и реализации деятельности, в которой подросток может экспериментировать и находить связь с собственными переживаниями	Наличие и осуществление авторского действия. Внутренняя личностная проблема. Соучастное проектирование, осуществление замысла	Повышение познавательной активности и самостоятельности в мышлении. Взаимодействие с социумом. Формирование навыков сотрудничества

Считается, что ведущая деятельность не возникает сразу в развитой форме, а проходит определенный путь становления, а возникновение новой деятельности не означает исчезновения той, которая была ведущей на предшествующем этапе.

В ходе изучения литературы по психологии подросткового возраста было обращено внимание на следующую особенность подросткового возраста – у ученых, психологов, авторов учебников отсутствует единая позиция по поводу ведущей деятельности подростков, каждому возрасту или возрастному периоду присуща ведущая деятельность, которая считается главной на данном этапе развития личности.

Например, в дошкольном возрасте ведущая деятельность – игровая, в младшем школьном возрасте – учебная, однако в подростковом возрасте есть несколько вариантов ведущей деятельности. Она зависит от множества факторов: контекста развития личности, отношений с окружающими, внутренних личностных изменений. Это связано с тем, что в подростковом возрасте происходит активный поиск среды, референтной группы и деятельности, которые способствуют решению основных задач развития на данном этапе.

На наш взгляд, труды таких авторов, как Д. Б. Эльконин [2], Л. С. Выготский [3], Д. И. Фельдштейн [4], В. В. Давыдов [5], С. А. Беличева [6], К. Н. Поливанова [7] целесообразно представить в таблице. В данной таблице рассмотрены подходы к определению ведущей деятельности подростков, факторы влияния и ее роль в их жизни.

Таким образом, можно выявить различные особенности в подходах ученых к определению ведущей деятельности подростков. Особенности в подходах к определению ведущей деятельности подростков подчеркивают, что подростковый возраст один из самых сложных возрастных периодов. Большинство авторов сходятся в одном, для подростка в его возрасте наиболее важными являются общественно значимая деятельность и интимно-личностное общение.

Библиографический список

1. Леонтьев А. Н. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А. Н. Леонтьева : [Монография] / А. Г. Асмолов, Ю. Д. Бабаева, Н. Б. Березанская и др.; под ред. А. Е. Войскунского и др. – Москва : Смысл, 1999. – 425, [4] с.: ил., табл.; 23 см. – (Фундаментальная психология).; ISBN 5-89357-055-3. – URL: <https://www.rsl.ru/> (дата обращения 25.10.2025 г.).
2. Детская психология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 383 с.: табл.; 22 см. – (Высшее образование) (Классическая учебная книга. Classicus); ISBN 978-5-7695-5051-5 (дата обращения: 10.10.2025).

3. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 281 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-07290-7. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL:<https://urait.ru/bcode/562567> (дата обращения: 10.10.2025).

4. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: Структур.-содерж. характеристики процесса развития личности : избр. тр. — 2-е изд. — Москва : Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2004. — 670 с.: ил.; 21 см.; ISBN 5-89502-096-8. — URL: <https://www.rsl.ru/> (дата обращения: 10.10.2025).

5. Давыдов В. В. Лекции по педагогической психологии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. — Москва : Академия, 2006 (Тверь : Тверской полиграфкомбинат). — 222 с.: табл.; 21 см. — (Классическая учебная книга: Classicus); ISBN 5-7695-2918-0. — URL: <https://www.rsl.ru/> (дата обращения: 02.10.2025).

6. Беличева С. А. Сложный мир подростка. — Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1984. — 129 с. — URL: <https://www.rsl.ru/> (дата обращения: 02.10.2025).

7. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 031000 — педагогика и психология. — Москва : Academia, 2000. — 180 с.; 21 см. — (Высшее образование). ISBN 5-7695-0643-1. — URL: <https://www.rsl.ru/> (дата обращения 25.10.2025 г.).

Проектная деятельность как способ формирования субъектности старшеклассников

Е. А. Гриднева

Средняя общеобразовательная школа № 23, г. Омск,
Российская Федерация

И. А. Костюк

Омская гуманитарная академия, г. Омск,
Российская Федерация

В современном обществе, которое принято характеризовать как эпоху стабильной неопределенности, востребована личность, обладающая определенным набором качеств, предопределяющих активность в решении поставленной задачи в деятельности, способности к самодетерминации и творческой активности в отношении проблем, с которыми приходится ежедневно сталкиваться. Все это, как характеризовал А. Н. Леонтьев, есть содержание субъектности. Характеристики субъектности предопределяют уровень возможного развития личности, который формируется в процессе проектной деятельности как формы активности старшеклассников.

Ключевые слова: субъектность, проектная деятельность, уровни субъектности.

Project activities as a way of forming the subjectivity of high school students

E. A. Gridneva

Secondary school No. 23, Omsk, Russian Federation

I. A. Kostyuk

Omsk Humanitarian Academy, Omsk, Russian Federation

In today's society, which is commonly referred to as an era of stable uncertainty, there is a demand for individuals who possess a specific set of qualities that enable them to actively engage in solving problems, demonstrate self-determination, and engage in creative activities to address the challenges they face on a daily basis. According to A. N. Leontiev, these qualities are the essence of subjectivity. The characteristics of subjectivity determine the level of personal development that can be achieved through project-based activities, which are a form of activity for high school students.

Keywords: subjectivity, project-based activities, levels of subjectivity.

Современный этап развития социума – это не просто стремительные перемены во всех сферах жизни, но и «стабильная неопределенность» как характерная особенность социума, которая в конечном итоге не благоприятствует возможности решения возрастных задач старшеклассниками, порождая высокий уровень личностной тревожности. А ведь в этом возрасте подростку необходимо не просто учиться, но суметь так построить свое общение в кругу сверстников и учителей, чтобы быть принятым ими. Даже для состоявшейся личности – это не простая задача, когда выбор стиля общения позволяет достигать взаимопонимания и ощущения комфорта в ситуации взаимодействия с окружающими. А ведь подросток постоянно находится в ситуации неопределенности – учеба преподносит сиюминутно новую информацию, в которой он должен суметь определиться со своим внутренним ощущением комфортности ввиду имеющегося психоэмоционального статуса и темпа восприятия нового знания. Не факт, что самооценка будет соответствовать реальным возможностям подростка. Многозначная задача, которую предстоит решать в будущем, – выбор профессии, осмысленная готовность к объективной оценке своих возможностей в этой сфере деятельности, а также находчивость и сообразительность как проявление собственных когнитивных процессов предполагает достаточный уровень развития интеллекта. Умение же осознанно мыслить и находить оптимальные способы взаимодействия с окружающим миром выступает гарантом в любой сложной ситуации, а нарабатывается данный опыт посредством самостоятельной работы с проблемой, с одной стороны, а с другой, развитых когнитивных процессов.

Так цель – формирование субъектности старшеклассников – конкретизируется посредством вовлечения их в проектную деятельность. Осмысление этого алгоритма будет представлено в статье.

Интеллектуальное развитие, определение в сфере профессиональной занятости, а также готовность взглянуть на себя со стороны предполагают наличие субъектности или ответственного отношения к своей деятельности и ее результатам. Ничего не появляется спонтанно, поэтому обращение к осмыслению понятия субъектности позволило создать группу из учителей, работающих над проектами со старшеклассниками [1].

Субъектность, понимаемая как интегративная характеристика индивида и проявляющаяся в его активности как жизненной позиции, с одной стороны, а с другой, в готовности осознанно и ответственно строить свою жизнь, может быть воспринята как порождение современной эпохи. Это не совсем верно. Достаточно обратиться к наследию прошлого, чтобы понять,

что сущностная характеристика субъектности, если следовать Аристотелю, заключалась в признании развития как такового. В философии И. Канта было представлено осмысление активности субъекта: сознание субъекта не просто отражает мир, а конструирует его в процессе познавательной деятельности посредством восприятия на уровне чувствительности и категорий рассудка.

В трудах Г. В. Ф. Гегеля субъектность выступает как качество личности, определяя носителя как «тождественную с бытием определенность». Именно это уточнение позволило С. Кьеркегору связать субъектность с осознанием собственного сознания [2] и выделить четыре типа людей на основании уровней человеческого существования: обыватель (Spidsborgeren), эстетик (Estetikeren), этик (Etikeren), религиозный человек (den Religiøse). Так, обыватель поддерживает ценности окружающих, повторяя принятый в обществе уклад жизни, – старается работать, создать семью, одеваться по моде, т. е. плыть по течению, смиряясь с обстоятельствами жизни. В собственной жизни к выбору прибегнуть он не стремится, он просто не знает, что у него он есть. Эстетик знает о выборе и выбирает жизнь, полную удовольствий: вкусная еда, стакан вина, постоянные путешествия. Хотя еще Сенека говорил, что страсть к перемене мест – признак больной души. Эстетик может лишь наслаждаться жизнью, в противном случае – он скучает, и жизнь для него становится пустой. Ведь чувство долга и ответственности ему просто не знакомо. В жизни есть этап, когда человек способен перейти через переживание отчаяния на этическую стадию, и тогда его поступками будет руководить разум и чувство долга. На этой стадии постоянно происходит колебание между эстетическим и этическим. Для ряда людей может произойти прорыв и на духовную стадию, когда человеком начинает руководить вера, не подвластная ни чувственности, ни разуму.

Еще одна из значимых особенностей повествования в философском трактате Серена Кьеркегора – идея о том, что истина не излагается, а рождается из столкновения суждений, что очень важно для подростка, когда происходит становление личности, а выбор становится способом в обретении личностной позиции. В середине XIX века, когда жил и творил С. Кьеркегор, – это была только позиция, за которую он подвергся жесткой критике со стороны церкви, но уже на рубеже XIX–XX веков реальность жизни с ее многогранным воплощением ежедневной непредсказуемости предполагала личностное развитие для городского жителя как обязательное условие существования в социуме.

В социальной психологии термин «субъектность» был введен Дональдом Т. Кэмпбеллом в 1958 году в значении характеристики восприятия группы как сплоченной «единой сущности». В работе А. Н. Леонтьева под субъектностью предлагается понимать определенный набор качеств личности, проявляющихся в деятельности, ее способность к самодетерминации и творческой активности [3]. П. Я. Гальперин уточняет, что субъектность выражается в способности организовывать свою активность в соответствии с определенной логикой ситуации [4]. На основании их мнения в развитии субъектности личности старшеклассников можно выделить 2 уровня – высокий и низкий. В числе показателей высокого уровня субъектности личности, а значит субъекта самосознания, общения и деятельности, – чувство собственного достоинства, уважение к другим, открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление к их преодолению, способность отвечать за свои поступки. Показателями низкого уровня развития субъектности личности будут их альтернативы – негармоничный образ «Я», неадекватная самооценка, неспособность к взаимодействию на субъект-субъектном уровне, невозможность самостоятельно управлять поведением и деятельностью.

Становление уровней субъектности происходит не в одночасье. Этот процесс есть воплощение социокультурной традиции, которая существует в семье. Ведь ценность активности, реализуемой в творчестве, в частности в исследовательской работе при написании проекта, должна быть поддержана близким окружением ребенка. Так, существование проектов в начальной школе позволило многим обучающимся познакомиться с событиями из жизни их родственников, что созвучно с направлением работы «История семьи в истории страны». Участие в фестивалях, конкурсах и научно-практических конференциях позволило реализовать командную форму работы со старшеклассниками. Изменилась тематика – конфликтология и медиация стали предметом интереса, совершенствуется и форма представления материала – видео, позволяющее представить наработанный опыт исследования проблемы и непосредственную форму его воплощения. В. И. Слободчиков, рассматривая субъектность как способность к самоопределению и самореализации, отмечал значимость активного взаимодействия обучающихся друг с другом, подчеркивая потенциал команды и его раскрытие на уровне личности каждого участника субъектных качеств в контексте командной работы [5]. А опыт предопределял выбор тематики экскурсий и бесед, задавая форму диалога, как действительно приемлемого для формирования субъектности каждого участника.

Итак, с течением времени идея субъектности вышла за пределы философии, став основным понятием в социальных и психологических науках. Но именно этот этап предистории понятия позволил четко отследить этапность в обретении данного статуса на уровне конкретной личности старшеклассника. Ведь осмысление наследия – это обретение когнитивных возможностей в оценке эпохи, проблем и возможных выводов в их интерпретации. Все это позволяет человеку стать творческим, активным, самодостаточным. А учитывая, что значительная часть современных образовательных проектов реализуется в командном формате, наиболее эффективным подходом для достижения этой стратегической цели является внедрение проектной деятельности, сфокусированной на формировании и динамичном развитии каждого участника команды.

Библиографический список

1. Хисамбеев Ш. Р. Проблема субъектности в философии и психологии. – Журнал «Психологические исследования». [ISS...psystudy.ru/index.php/num/2015v8n39/1090-khisambee39.html?tmpl=component&print=1&page=2/9](https://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n39/1090-khisambee39.html?tmpl=component&print=1&page=2/9)
2. Кьеркегор С. Или – или; Кьеркегор С. Страх и трепет / пер. с дат. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М. : МГУ, 2023. – 224 с.
5. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

Мотивация организации исследовательской деятельности педагогических работников в рамках образовательного процесса учебного учреждения

Г. А. Демьяненко

Средняя общеобразовательная школа № 113, г. Омск,
Российская Федерация

Активизация научно-исследовательской деятельности преподавателей общеобразовательного учреждения в условиях деятельности школы является одной из приоритетных задач развития образовательного процесса. В статье раскрывается содержание научно-исследовательской работы и значимость данного вида деятельности для осуществления образовательного процесса. Определены внутренние и внешние мотивы научно-исследовательской деятельности учителей. Исследование деятельности определило необходимость оптимизации профессиональной деятельности преподавателей с целью вовлечения их в научно-исследовательскую работу. На основе результатов исследования разработаны рекомендации по активизации научно-исследовательской деятельности преподавателей: стимулирование труда, создание условий для научной работы, разумное сочетание учебной нагрузки и времени на научно-исследовательскую деятельность, отражение этого сочетания в индивидуальных планах преподавателей.

Ключевые слова: мотив, мотивация, научно-исследовательская деятельность.

Motivation of the organization of research activities of teaching staff in the framework of the educational process of an educational institution

G. A. Demyanenko

Secondary School No. 113, Omsk, Russian Federation

The activation of research activities of teachers of a general education institution in the conditions of the school activity is one of the priority tasks of the development of the educational process. The content of research work and the significance of this type of activity for the implementation of the educational process are revealed. The internal and external motives of teachers' research activities are determined. The study of activities has determined the need to optimize the professional activities of teachers in order to involve them in research work. Based on the results of the study, recommendations have been developed to enhance the research activities of teachers: stimulating work, creating conditions for scientific work, a reasonable combination of teaching and research activities, and reflecting this combination in individual plans for teachers.

Keywords: motive, motivation, research.

Для оценки мотивации педагогических работников используют различные методы, среди них:

- **Анкетирование.** С помощью опросников собирают данные о том, какие материальные и нематериальные факторы наиболее значимы для педагогов в их профессиональной деятельности. Вопросы анкеты могут быть направлены на оценку уровня удовлетворенности работой, восприятия системы вознаграждений.

- **Интервью и фокус-группы.** Качественные методы, которые углубляют понимание мнений и ощущений педагогов, предоставляют более детальное представление о сложных аспектах мотивации.

- **Метод наблюдения.** Исследователь может участвовать в образовательном процессе, наблюдая за поведением и взаимодействиями педагогов в рамках рабочего дня. Это позволяет получить информацию о том, как разные факторы, такие как атмосфера рабочего места, взаимодействие с учениками и коллегами, влияют на мотивацию и общую эффективность работы педагогов.

- **Кросс-культурные исследования.** Анализ различных подходов к мотивации в разных странах и регионах позволяет понять влияние культурных факторов на восприятие мотивации и ее реализацию.

- **Методы педагогической и психологической диагностики.** Включают оценку личности педагогов и их профессиональных достижений администрацией учреждения образования.

Анализируя уровень организации научно-исследовательской работы в БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 113», хочется выделить основные виды ресурсов научно-исследовательской деятельности школы:

1. Кадровые ресурсы. Кадровое обеспечение является ключевым компонентом деятельности образовательного учреждения. В него входят:

- Педагогический коллектив: учителя, классные руководители, педагоги-организаторы, психологи, социальные педагоги.

- Специалисты по дополнительному образованию: тренеры, руководители кружков и секций, наставники, педагоги дополнительного образования детей.

- Родители и представители общественности, которые активно вовлекаются в научно-исследовательскую деятельность.

Качество работы зависит от уровня профессиональной подготовки педагогов, их личного опыта и мотивации. С целью повышения качества

данного вида деятельности учителя вовлекаются в работу по подготовке статей, участие в профессиональных конкурсах и пр.

2. Материально-технические ресурсы. Материальная база школы должна быть достаточной для организации научно-исследовательских мероприятий. Она включает:

- Оборудованные кабинеты для проведения занятий и подготовки исследований.
- Спортивные залы, стадионы, площадки для спортивных исследований.
- Библиотеку, медиацентры, доступ к интернет-ресурсам для образовательных и исследовательских целей.

3. Финансовые ресурсы. Финансирование исследовательской работы может осуществляться за счет:

- Бюджетных средств образовательного учреждения.
- Внебюджетных поступлений (спонсорская помощь, гранты, благотворительные проекты).
- Родительских взносов (в рамках закона).

Финансовые ресурсы необходимы для приобретения материалов, оборудования и других активов.

4. Информационные ресурсы. Современная научно-исследовательская работа активно использует информационные технологии. Важными информационными ресурсами являются:

- Электронные образовательные платформы и базы данных.
- Доступ к образовательным и научным материалам (видеоуроки, фильмы, книги, статьи).
- Использование социальных сетей и мессенджеров для взаимодействия с учениками и родителями.

5. Методические ресурсы. Для качественного проведения исследовательской работы учителя и педагоги должны иметь доступ к методическим материалам:

- Программы и планы образовательной деятельности.
- Методические пособия.
- Инновационные технологии и методики исследовательской деятельности.

6. Социальные ресурсы. Школе важно взаимодействовать с внешней средой для расширения возможностей исследования:

- Партнерство с учреждениями культуры и спорта: музеи, театры, библиотеки, спортивные клубы.

- Связь с общественными организациями и волонтерскими движениями.

- Взаимодействие с местными органами власти и бизнес-сообществами, которые могут поддерживать научно-исследовательские инициативы.

Принципы ресурсного обеспечения научно-исследовательской работы:

1. **Системность и комплексность.** Все ресурсы должны использоваться в единой взаимосвязанной системе, направленной на достижение поставленных целей.

2. **Доступность.** Ресурсы должны быть доступны для всех участников образовательного процесса: учителей, учеников и родителей.

3. **Инновационность.** Работа должна опираться на современные технологии и подходы, что требует постоянного обновления ресурсов.

Проблемы ресурсного обеспечения научно-исследовательской работы. Несмотря на важность ресурсного обеспечения, школы часто сталкиваются с проблемами:

- Недостаток финансирования, что ограничивает возможности проведения мероприятий.

- Нехватка квалифицированных кадров.

- Ограниченные материально-технические возможности, особенно в сельских школах.

- Недостаточное взаимодействие с внешними партнерами и организациями.

- Научно-исследовательская деятельность требует временного ресурса, что проблемно в связи с часовой нагрузкой педагогов.

Пути решения проблем:

- Активное участие в грантовых конкурсах и проектах для привлечения дополнительных средств.

- Повышение квалификации педагогов через курсы, семинары и тренинги.

- Развитие партнерства с культурными, спортивными и общественными организациями.

- Привлечение родителей и общественности к участию в исследовательской работе.

Приведем несколько позитивных примеров работы БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 113»:

- В 2024 году директором школы совместно с социальными партнерами и учителями школы была оформлена музейная комната. В основу ее

создания положена исследовательская работа группы педагогов об учителях и бывших руководителях школы.

- Для обучающихся начальных классов открыты студия юных художников «Кисточка» и «Прикладные рукоделия».

- Школа участвует в муниципальном проекте «Хоккей в школе» и всероссийском проекте «Футбол в школе».

- Ежегодно коллектив школы принимает участие во всероссийском рейтинге школ России в номинации «Спортивный клуб». На протяжении нескольких лет функционирует школьный спортивный клуб, основными направлениями которого являются легкая атлетика, волейбол и баскетбол.

- Ежегодно коллектив школы участвует в исследовании «Президентские состязания».

- На протяжении пяти лет БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 113» является муниципальной площадкой по работе с обучающимися ОВЗ 7.2 вида. В школе работает пять специализированных классов.

- В 2024 году начала работать школьная газета «113-я информационная».

- Второй год в рамках Всероссийского проекта «Успех каждого ребенка» работает школьная театральная студия.

- Школа ведет активную работу по созданию взаимоотношений с социальными партнерами. Сегодня это ОмГПУ, педагогическое училище № 1, ГорДЮЦ, Дом творчества «Амурский».

- Педагоги школы начали участвовать в конференциях, семинарах, публиковать статьи.

Таким образом, участие учителей в научно-исследовательской деятельности играет ключевую роль в успешной реализации как учительских, так и ученических проектов. Только при наличии достаточных кадровых, материальных, финансовых и социальных ресурсов можно создать эффективную научно-исследовательскую среду, способствующую гармоничному развитию личности учителя и, как результат, ребенка. Важно, чтобы школа постоянно развивала свою ресурсную базу, адаптируясь к современным условиям и потребностям общества.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш. А. Искусство сотрудничества // Учительская газета. – 1988. 16 апреля.

2. Блонский П. П. Педология: Книга для преподавателей и студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : ВЛАДОС, 2000.

3. Бодалев А. А. Восприятие и взаимопонимание человека человеком. – М. : МГУ, 1982. – 199 с.
4. Бочарова В. Г. Взаимодействие школы и социальной среды // Советская педагогика. – 1992. – № 4–6.
5. Бочарова В. Г. Социальная макросреда как фактор формирования личности школьника : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991.
6. Гарипова А. А. Предметно-пространственная развивающая среда как аспект образовательной среды для дошкольников [Электронный ресурс]. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/03/07/predmetno-prostranstvennaya-razvivayushchaya-sreda-kak-aspekt> (дата обращения: 15.05.2016).
7. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001.

Оценка распространенности школьного буллинга в городе Омске

Е. С. Денисова

Омская гуманитарная академия, г. Омск,
Российская Федерация

Исследование посвящено выявлению форм проявления агрессии среди учеников младших классов на примере города Омска. Проведенный анализ показал наличие школьных конфликтов, включающих физическое насилие, психологическое давление, кибербуллинг и социальную изоляцию жертв. Полученные данные позволяют сделать вывод о наличии значимой социальной проблемы, требующей вмешательства педагогов, участия родителей, медиаторов и психологов. Статья представляет интерес для учителей, психологов, социологов и представителей администрации учебных заведений.

Ключевые слова: буллинг, травля, агрессивное поведение, воспитательный процесс в школьном обучении, школьное насилие.

Assessment of the prevalence of school bullying in Omsk

E. S. Denisova

Omsk humanitarian academy, Omsk,
Russian Federation

The study focuses on identifying forms of aggression among primary school students in the city of Omsk. The analysis revealed the presence of school conflicts involving physical violence, psychological pressure, cyberbullying, and social isolation of victims. These findings suggest the existence of a significant social issue that requires the intervention of educators, parents, mediators, and psychologists. The article is of interest to teachers, psychologists, sociologists, and educational administrators.

Keywords: bullying, harassment, aggressive behavior, educational process in schooling, school violence.

Несмотря на усилия по созданию безопасных условий обучения и социализации, школьные учреждения – это одно из мест, где могут совершаться издевательства и насилие. В ряде исследований сообщается о разных уровнях вовлеченности в эпизоды издевательства в зависимости от возраста и пола [1–3]. Запугивание – это отношения, в которых человек

или группа лиц намеренно и неоднократно проявляют агрессивное поведение по отношению к кому-либо, неспособному защитить себя [1; 2]. Традиционные формы издевательств состоят из физических, словесных и скрытых форм агрессивного поведения.

Относительно недавно появилось также новое явление киберзапугивание, оно характеризуется несколькими оскорбительными действиями (например, преследованием, киберпреследованием, распространением слухов, запугиванием и т. д.), осуществляемыми с помощью различных технических средств, таких как электронная почта, обмен мгновенными сообщениями в мессенджерах, блогах и чатах.

В исследовании участвовала выборка из 76 детей города Омска, обучающихся в разных районах города в возрасте от 8 до 10 лет, набранных на добровольной основе из 3–5 классов; 57,9 % из них были девочки, остальные мальчики. Все дети посещали начальную школу без неврологических заболеваний, эмоциональных или поведенческих проблем. Участие в этом исследовании было добровольным, данные собирались анонимно. От родителей было получено подписанное информированное согласие. Критерии исключения включали: отсутствие разрешения родителей (10 человек), психиатрический диагноз или трудности с обучением (2 человека), языковые трудности (4 человека), нежелание заполнять анкеты (7 человек), отсутствие в школе во время проведения тестов (13 человек); кроме того, мы исключили тех школьников (2 человека), которые повторили два или более школьных года и, следовательно, представляли собой выбросы по возрасту.

Короткий вопросник был проведен онлайн во время школьных занятий для сбора информации о поле, возрасте, родителях и общем состоянии здоровья. Буллинг в образовательной среде определялся двумя методиками. Опросником Д. Олвеуса, измеряющим проявления буллинга и подверженность ему: прямой и косвенный буллинг и прямую и косвенную виктимизацию, и опросником распространенности буллинга – BPQ, который состоит из 20 пунктов, разделенных на подшкалы (6 пунктов для издевательств, 6 для виктимизации, 4 для просоциальности, 4 дополнительных вопроса) [4]. По каждому пункту дети отмечали, насколько часто это было верно в их отношении, используя 5-балльную шкалу Лайкерта:

- никогда;
- только один или два раза;
- два или три раза в месяц;
- примерно раз в неделю;
- несколько раз в неделю.

В этом исследовании использовалась только подшкала издевательств. Участников опросили, проявляли ли они в отношении других любой из следующих 11 типов поведения в течение предыдущих двух или трех месяцев: ударили или избили кого-то, обзывали кого-то плохими или неприятными словами, дразнили кого-то, угрожали кому-то, исключали кого-то из своего общения, компании, распространяли слухи о ком-то, дразнили кого-то из-за национальности или культуры, крали или портили предметы, дразнили кого-то из-за инвалидности, задевали одноклассника из-за его религии. Аналогичный раздел исследовал причастность к виктимизации.

Последующий раздел, состоящий из 10 пунктов, использовался для оценки участия в киберзапугивании; вопросы были созданы для оценки нескольких типов поведения, типичных для киберзапугивания: неприятные текстовые сообщения, телефонные фотографии/фото/видео сцен насилия, телефонные фотографии/фото/видео интимных сцен, телефонные звонки без звука/шутки, непристойные или грубые электронные письма, оскорбления на веб-сайтах, оскорбления в мессенджерах, оскорбления в чатах, оскорбления в блогах, неприятные картинки/фото на сайтах. Школьники использовали ту же 5-балльную шкалу типа Лайкерта, что и в первом разделе. Аналогичная секция расследовала причастность к кибервиктимизации. По каждому показателю подсчитывался средний балл. Перед прохождением опросника со школьниками проводилась беседа по определениям традиционного буллинга и кибербуллинга.

Дополнительно проводился анализ образования родителей анкетированных детей. Распределение образования отцов: начальная школа – 3 %, средняя школа – 5 %, среднее специальное образование – 44 %, высшее образование – 30 %, отсутствие квалификации – 10 %, отсутствие ответа – 8 %. Данные по матерям: начальная школа – 0 %, средняя школа – 4 %, среднее специальное образование – 45 %, высшее образование – 35 %, нет квалификации – 8 %, без ответа – 8 %.

Вначале был проведен общий анализ по распространенности буллинга в школах, представленный в таблице. При этом под физическим насилием понималось избиение, нанесение травм и повреждений. Психологическое давление подразумевало угрозы, унижения, шантаж, распространение слухов. Кибербуллинг оценивался по показателям: травля в социальных сетях, мессенджерах, публикация негативных комментариев. Изоляция – это исключение ученика из коллектива, бойкотирование.

*Оценка распространенности школьного буллинга
в городе Омске*

Параметр оценки	Количество случаев	Процент от общего числа учащихся
Физическое насилие	5	6,6
Психологическое давление	10	13,16
Кибербуллинг	5	6,6
Изоляция	3	3,9
Общее количество	23	30,3

Данные сначала проверялись на наличие детей-хулиганов-жертв. Ни один ребенок не набрал высоких баллов как по подшкалам издевательств, так и по подшкалам виктимизации.

Асимметрия и эксцесс по четырем шкалам издевательств оказались за пределами диапазона $[-1; +1]$, что указывает на то, что эти показатели не имеют нормального распределения; по этой причине различия между полами и классами были проверены с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Мальчики показали более высокие баллы как по традиционной шкале издевательств ($U = 43, p < 0,001$), так и по шкале киберзапугивания ($U = 38, p < 0,01$). Учащиеся 5-го класса показали более высокие баллы как по традиционной шкале запугивания ($U = 38, p < 0,005$), так и по шкале киберзапугивания ($U = 32, p < 0,005$), чем младшие классы. Гендерных различий не выявлено как для традиционной виктимизации ($U = 35, p = 0,55$), так и для кибервиктимизации ($U = 19, p = 0,26$), тогда как учащиеся 5-го класса имели более высокий балл по обоим типам виктимизации ($U = 39$) для традиционной формы, $U = 41, p < 0,005$ для киберформы.

Проведенный анализ результатов анкетирования шкалы издевательств и киберзапугивания показал значительную и положительную корреляцию для обоих полов, что указывает на то, что учащиеся, вероятно, были вовлечены во множественные формы издевательств. Более того, как традиционная травля, так и кибербуллинг положительно коррелируют с соответствующей формой виктимизации, таким образом, дети могут одновременно выполнять несколько ролей.

Исследования показали, что мальчики в основном участвовали в физическом издевательстве, а девочки в косвенном; но при этом явных гендерных различий в отношении киберзапугивания не выявлено. Буллинг увеличивается в детстве, достигает своего пика в предподростковом возрасте и снижается позже; киберзапугивание совершается в основном под-

ростками, которые все чаще используют новые технологии для участия в личном общении, а также для преследования сверстников. Мальчики были связаны как с традиционным буллингом, так и с киберзапугиванием. Учащиеся 5-х классов чаще были вовлечены в издевательства и кибербуллинг, чем ученики 3, 4-х классов: это неудивительно, учитывая более широкое использование новых технологий с возрастом среди молодежи.

Киберзапугивание может быть новым способом, с помощью которого традиционные хулиганы могут беспокоить своих жертв или с помощью которого традиционные жертвы мстят. Предполагаем, что столкновение между буллингом и новыми технологиями создало новый феномен, который можно лишь частично объяснить существующими теоретическими моделями традиционного буллинга.

Принимая во внимание результаты настоящего исследования, психологи, руководители образовательных учреждений и учителя могут планировать как профилактические, так и интервенционные программы, уделяя особое внимание анализу специфики осуществляемого издевательства. В контексте буллинга «лицом к лицу» представляется целесообразным реализовать программы, в основном ориентированные на страдания жертв и замещающее переживание эмоций других. В контексте киберагрессии основная цель программ профилактики и вмешательства должна заключаться в том, чтобы дать детям возможность научиться регулировать и использовать эмоции в отношениях со сверстниками в реальном мире; эта стратегия должна привести к накоплению повышения эмоциональной самоэффективности и предотвращению киберзапугивания.

Библиографический список

1. Бязырова А. Т., Гадзиев А. А. Психолого-педагогические условия профилактики школьного буллинга // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55–8. – С. 105–111.
2. Назаров В. Л., Авербух Н. В., Буйначева А. В. Буллинг и кибербуллинг в современной школе // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 2. – С. 169–205.
3. Селифанова А. И., Мартиросян Л. А., Захарова О. В., Абдулина Е. К. Буллинг в подростковой среде // Перспективы развития науки и образования : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 104–105.
4. Кухтова Н. В., Рык А. И. Адаптация методики «Отношения со сверстниками» (анкета для детей по изучению буллинга) // Право. Экономика. Психология. – 2017. – № 1. – С. 54–60.

Организация исследования образовательного процесса в школе педагогами-практиками в условиях обновленных ФГОС

А. А. Ефимова

Викуловская средняя общеобразовательная
школа № 2 – отделение Озернинская школа – детский сад,
Российская Федерация

Данная статья посвящена исследованию особенностей реализации федерального государственного образовательного стандарта нового поколения в образовательном процессе. Рассматриваются подходы педагогов-практиков к внедрению обновленного стандарта, исследуются острые проблемы и предлагаются пути их разрешения. Особое внимание уделяется вопросам формирования универсальных учебных действий (УУД), личностному развитию учащихся и роли учителя в новых условиях.

Ключевые слова: ФГОС, образовательный процесс, развитие УУД, педагоги школ, мотивация, квалифицированные кадры.

Organization of research of the educational process at school by practical teachers in the conditions of updated FSES

A. A. Efimova

Vikulovskaya secondary school No. 2 – department
Ozerninskaya school – kindergarten, Russian Federation

This article is devoted to the study of the features of the implementation of the new generation Federal State Educational Standard in the educational process. The article examines the approaches of practicing teachers to the implementation of the updated standard, explores pressing issues, and suggests ways to resolve them. Special attention is paid to the formation of universal educational actions (UAE), the personal development of students, and the role of teachers in the new conditions.

Keywords: Federal State Educational Standard, educational process, development of universal educational actions, school teachers, motivation, qualified personnel.

Организация исследования образовательного процесса является важной и неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагогов-практиков. Это позволяет выявить острые проблемы, определить эффективные методы обучения и повысить качество образования. Исследование помогает педагогам лучше понимать потребности обучающихся в условиях

обновленных стандартов, оценивать результативность применяемых ими методик и вносить корректировки, выявить слабые стороны и разработать меры по повышению эффективности учебно-воспитательного процесса. Организуя научно-исследовательские мероприятия, педагоги получают уникальную возможность проанализировать свою деятельность.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) третьего поколения предполагает кардинальные изменения в образовательной парадигме современной школы. Основной целью является формирование компетентностного подхода, развитие ключевых компетенций обучающихся, создание условий для самореализации каждого ученика [1]. Реализация обновленного ФГОС требует от учителей принципиально иного взгляда на процесс обучения, внедрения современных технологий и методов воспитания. Важно отметить, что педагоги-практики сталкиваются с рядом трудностей при переходе на новый стандарт, обусловленных необходимостью перестройки собственной профессиональной деятельности и адаптации традиционных подходов к новым требованиям [2].

На сегодняшний день многие общеобразовательные заведения стали настоящими экспериментальными площадками даже на базе вузов. Стратегический путь к новой современной школе подразумевает собой путь через инновационные процессы. И чем больше в педагогической практике нового, инновационного, тем она ближе к собственному эксперименту.

Исследование проводилось методом анкетирования среди педагогов-практиков сети школы № 2 Викуловского района. Изучался опыт учителей-предметников, классных руководителей и методистов по реализации ФГОС. Использовались методы анализа документов, наблюдение уроков и внеклассных мероприятий. Основными инструментами были анкеты, опросники и беседы с учителями.

Анализ полученных данных позволил выявить ряд острых проблем, возникающих при реализации обновленного ФГОС:

1. Недостаточная подготовка педагогических кадров к работе в новых условиях. Данная проблема очень серьезная, так как на весь район не хватает порядка 50 учителей-предметников, и приходится учителям работать не по своей специальности. Но каждый педагог регулярно проходит курсы повышения квалификации, однако этого тоже не достаточно.

2. Сложности в формировании УУД у школьников. Возможно, у педагогов есть недостаточное понимание значимости формирования УУД, особенно если это молодые специалисты.

3. Необходимость обновления материально-технической базы школы. В сельских школах, которые отдалены от крупных городов, этот вопрос считается очень болезненным. Не все школы Тюменской области оснащены передовыми технологиями и педагогам приходится работать с тем, что доступно в их учреждениях.

4. Отсутствие четких критериев оценки результатов освоения программы.

5. Проблемы мотивации учащихся к обучению.

Из сказанного выше можно сделать вывод, что педагоги-практики отмечают необходимость повышения квалификации педагогических работников, разработки методической поддержки и совершенствования системы оценивания. Важным аспектом становится сотрудничество с родителями, привлечение общественности и социальных партнеров к процессу образования [3].

Для решения проблем, которые отмечаются в нашем районе, можно порекомендовать следующее: регулярное повышение квалификации преподавателей; разработку и внедрение интерактивных форм обучения; создание комфортной психологической атмосферы в классе; использование дифференцированного подхода к учащимся; активизацию внеурочной деятельности. Кроме того, необходимо создать условия для развития творческих способностей детей и педагогов, формировать умение учиться самостоятельно, развивать критическое мышление и коммуникативные навыки.

Таким образом, исследование показало, что реализация обновленного ФГОС представляет собой очень сложный разноуровневый процесс, требующий совместных усилий всех участников образовательного процесса. Для достижения поставленных целей необходимы комплексные меры, направленные на улучшение качества подготовки учителей, модернизацию учебно-методического оснащения и активизацию воспитательной работы. Педагоги-практики играют ключевую роль в данном процессе, поскольку именно они непосредственно осуществляют обучение и воспитание подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении изменений, вносимых в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413».

3. Полонский В. М. Оценка качества образования : практикум. – М. : Владос, 2024.

Адаптивные возможности проектно-исследовательской деятельности в довузовском военизированном образовании

А. В. Ищенко

Кольский научный центр РАН,
г. Апатиты, Мурманская обл., Российская Федерация

Сегодня проблема адаптации системы довузовской военной подготовки в едином образовательном пространстве Российской Федерации становится наиболее острой. Активное развитие школьного военизированного образования в условиях новых вызовов ставит перед методистами сложные задачи: 1) связанные с обновлением его содержания в общеобразовательном векторе; 2) направленные на адаптацию требований ФГОС к специфике данной образовательной среды. Проектно-исследовательская деятельность представляется полем потенциальной ассоциации общеобразовательного и кадетского компонентов военизированного образования. Взгляд на работу по созданию индивидуальных проектов как на инструмент формирования значимых для будущих военных метапредметных учебных действий раскрывает большие адаптивные возможности данной формы обучения, что в свою очередь требует углубленного изучения и детальной методической разработки.

Ключевые слова: довузовское военизированное образование, образовательная среда, проектно-исследовательская деятельность, адаптация содержания образования, адаптивная система обучения.

Adaptive capabilities of design and research activities in preuniversity military education

A. V. Ishchenko

Kola science centre,
Apatity, Murmansk region, Russian Federation

Today the system of pre-university military training is actively developing. Therefore, the problem of its adaptation in the unified educational space of the Russian Federation becomes urgent. The process of adapting military schools is taking place in the context of new challenges, which poses difficult tasks for methodologists. Part of these tasks is related to updating the content of military education in the general education vector. The other part is aimed at adapting the updated requirements of the Federal State Educational Standard to the specifics of this educational environment. Students' design and research

activities can be considered as a field of potential association of general and cadet components of military education. Working on the creation of projects is an effective tool for the formation of meta-subject training actions that are significant for future military cadres. This view of design and research activities reveals the great adaptive capabilities of this form of learning. These possibilities need to be studied in detail and methodically worked out.

Keywords: pre-university military education, educational environment, design and research activities, adaptation of educational content, adaptive learning system.

Последние 25 лет в системе военизированного образования несовершеннолетних наблюдаются существенные изменения: из ряда подведомственных учреждений, чья деятельность регламентировалась аналогично воинским частям, она трансформировалась в разветвленную сеть организаций, включающих различные ступени общего образования – от начальных до выпускных классов. На данный момент она охватывает широкий спектр учебных заведений – суворовские военные и нахимовские военно-морские училища, президентские кадетские училища и корпуса, казачьи корпуса, кадетские школы, кадетские классы Росгвардии и МЧС на базе общеобразовательных школ и др. В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в основе функционирования данной системы лежит кадетская модель, в рамках которой основные образовательные программы (ООП) интегрированы с дополнительными курсами, готовящими несовершеннолетних к военной или иной государственной службе [1].

На сегодняшний день все военизированные учреждения, реализующие программы основного общего и среднего общего образования на территории Российской Федерации, обладают юридическим статусом федеральных государственных общеобразовательных организаций. Таким образом, можно предположить, что в программном аспекте военизированные школы современной России – это обыкновенные школы, дополнительно включающие в себя так называемый «кадетский компонент». Примечательно, что описанный формат не является абсолютным нововведением. В. А. Гурковский указывает на его генетическую связь с образованием кадет в Российской Империи XIX – начала XX века [2] и отсылает к образу «разносторонне образованного офицера» – критически мыслящего, творчески одаренного, неоднократно запечатленного на страницах русской литературы [3]. Таким образом, современный переход военизированных школ к функционированию по кадетской модели может рассматриваться как обращение к выдающемуся опыту военной педагогики прошлого, несправедливо забытому в советское время (опы-

ту великого князя Константина Константиновича Романова, Генриха Антоновича Леера и др.).

Современная среда довузовского военизированного образования достаточно неоднородна. Основная причина – широкое разнообразие подведомственных отношений внутри среды. Учреждения могут находиться в ведомствах Министерств обороны, внутренних дел, чрезвычайных ситуаций РФ, могут подчиняться – Войскам национальной гвардии РФ и Федеральной службе безопасности. Отдельные школы, а также профильные классы на базе общеобразовательных учреждений относятся к Министерству просвещения. Данное обстоятельство определяет существенные различия между училищами, школами и профильными классами. Отсутствие единого законодательного решения по регламентации и аттестации кадетского компонента не способствует поддержанию целостности данной образовательной среды (ОС). Однако общие отличительные черты проявляются в следующем:

– в факторе физического окружения – в первую очередь это обязательная форма одежды военного образца и система знаков отличия. Во-вторых – это такие специфические детали обстановки, как настенные дидактические пособия военного содержания, портреты полководцев, образцы вооружения, специализированные макеты, муляжи и тренажеры и т. д. Усиление патриотического элемента ОС, дополнительное освещение его в военно-историческом контексте – важная особенность данных учреждений.

– в программном факторе ОС – наличие «кадетского компонента» образования, реализуемого в таких дисциплинах, как «Основы безопасности Родины»; «Основы военной подготовки»; «Военно-физическая подготовка» и др. В условиях данной ОС действует особый режим, свойственный военным учреждениям и предполагающий такие мероприятия, как обязательные построения и смотры. Также в программном аспекте данную ОС отличает более четкий образ профессионального будущего обучающихся, формируемый за счет раннего профилирования, что также обеспечивает выраженные преемственные отношения между средним и высшим образованием.

– в человеческом факторе ОС – принцип «единоначалия» в межличностных отношениях: 1) общение со взрослыми формируется не только по принципу «учитель-ученик», но и в рамках модели «командир-рядовой»; 2) наличие командира класса. Военизированный характер кадрового состава учреждения, проявляющийся в обязательном наличии

офицеров-воспитателей – специалистов, сочетающих педагогические навыки с военной подготовкой.

Интеграция ОС военизированного профиля в единое образовательное пространство Российской Федерации началась еще в 2009 году [4]. Этот процесс определил ряд адаптационных проблем: среди них до сих пор не теряют актуальности [5]:

- проблема адаптации учебных планов к результатам освоения ООП в условиях регулярно обновляющихся требований ФГОС;
- проблема адаптации содержания ООП к условиям ОС военизированных школ;
- проблема профессиональной переподготовки кадров для реализации обновленных требований ФГОС в условиях данной ОС;
- проблема адаптации обучающихся к повышению требований к их персональным качествам и профессиональной подготовке.

Очевидно, что решение этих проблем требует мер комплексного характера, охватывающих все уровни организации учебного процесса. Одной из таких мер является обновление образования по следующим направлениям:

- обновление принципов обучения с учетом интеграции военизированных школ в единое образовательное пространство страны;
- обновление форм организации учебно-воспитательного процесса для решения задач распределения учебного времени без потери качества образования;
- адаптация методов и средств достижения результатов освоения ООП к условиям ОС военизированных школ;
- приведение содержания учебных материалов по общеобразовательным дисциплинам в соответствие со спецификой данной ОС.

Адаптивный подход к преподаванию проектно-исследовательской деятельности основывается на применении методологии адаптивной системы обучения (АСО) А. С. Границкой, что помогает настроить процесс освоения знаний с учетом личных особенностей обучающихся и условий ОС.

В основе АСО лежат принципы:

- уровневой дифференциации знаний;
- эффективного распределения времени фронтальной, самостоятельной и индивидуальной работ;
- контроля и самоконтроля;

- направляющей роли учителя;
- оперативной реакции на негативные учебные ситуации;
- динамического анализа результатов обучения [6].

Системное применение адаптивного подхода в школьном военизированном образовании может стать эффективным инструментом для решения обозначенных выше задач. Целевым объектом его апробации может стать проектно-исследовательская деятельность.

Проектно-исследовательская деятельность – по определению междисциплинарная сфера, благодаря чему в ее дискурсе открываются широкие возможности для разработки новых принципов обучения на основе ассоциации общего и специализированного компонентов военного образования.

В силу метапредметного характера проектно-исследовательская деятельность предполагает выход за пределы привычной классно-урочной системы, в связи с чем обладает широким потенциалом для апробации и применения новых форм обучения.

Работа по целенаправленному овладению проектно-исследовательской деятельностью как формой получения знаний способствует достижению большого числа результатов освоения ООП значимых для военного образования (способность действовать в условиях неопределенности и повышать уровень своей компетентности через практическую деятельность; умение учиться у других людей; навыки рефлексии учебной ситуации, контроля и самоконтроля; логическое мышление; умение работать с информацией и критически ее осмысливать и др.)

Работа над проектом предполагает учет ресурсов и имеющихся возможностей ОС, в условиях которой он создается. Опыт такой работы может рассматриваться для определения отправных точек к адаптации содержания общеобразовательных дисциплин в условиях среды военизированной школы.

Среди диссертационных работ (преимущественно кандидатских), защищенных по довузовскому военизированному образованию в последние пять лет, проблемам проектно-исследовательской деятельности обучающихся был посвящен 31 % работ. В 50 % диссертаций проектно-исследовательская деятельность рассматривалась в качестве профориентационного инструмента, в 25 % – как средство патриотического воспитания, еще в 25 % – как средство развития социально-личностных компетенций у обучающихся. 63 % авторов подчеркивали адаптационные возможности работы с обучающимися в данном направлении, однако це-

ленарправленное применение адаптивных систем обучения никто из них не рассматривал, что является обоснованием научной новизны и практической значимости выбранной нами темы.

Применение АСО в формировании программ по проектно-исследовательской деятельности в военизированных школах и классах может быть реализовано следующим образом:

- в разработке программ, ориентированных не только на создание обучающимися индивидуального проекта, но на освоение учебных действий, необходимых для работы над ним;

- в создании системы диагностики учебных действий с возможностью определения уровня знаний для регулярной диагностики (с вариативными контрольно-измерительными материалами);

- в разработке методики формирования учебных действий на основании уровневого подхода к обучению;

- в подготовке банка заданий, ориентированных на достижение ожидаемых результатов обучающимися с разными входными данными, а также в формировании системы подводящих упражнений для постепенного восполнения имеющихся пробелов в знаниях;

- в планировании структуры занятий с учетом реализации уровневого подхода к обучению в фронтальной, самостоятельной и индивидуальной работе;

- в отборе учебных материалов с учетом решения задачи адаптации содержания общеобразовательных дисциплин к специфике ОС военизированного профиля;

- в разработке системы регулярного контроля эффективности достижения ожидаемых результатов освоения программы по двум направлениям: 1) формирование учебных действий; 2) способность их применить для создания проектной работы.

Суммируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Изменения, коснувшиеся сферы довузовского военизированного образования в последние 25 лет, сформировали внутри нее систему, охватывающую все ступени общего образования, что положило начало формированию единой ОС таких учреждений.

2. Процесс вхождения данной ОС в единое образовательное пространство Российской Федерации определил ряд проблем адаптационного характера, что в свою очередь требует принятия комплексных мер, охватывающих разные уровни организации процесса обучения.

3. ОС военной подготовки несовершеннолетних выражена специфично, поэтому адаптивный подход в ее условиях необходимо применять не только с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, но и принимая во внимание саму специфику данной среды.

4. Работа над созданием проектов как направление деятельности, аккумулирующее в себе большинство метапредметных умений, значимых для будущих военных, может рассматриваться как целевой объект апробации адаптивных технологий обучения на основе ассоциации общего и кадетского компонентов образования.

5. Применение адаптивного подхода к формированию программ по проектно-исследовательской деятельности может стать решением проблемы эффективного распределения учебного времени обучающихся без потери качества образования.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс] / Консультант+ Электрон. дан. – М., 2025. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/, свободный. – Загл. С экрана. – Яз. рус., англ.

2. Гурковский В. А. Кадетские корпуса Российской империи : в 2 т. – М. : Белый берег, 2005 – Т 2; 30 см. – (ОАО Моск. тип. j 6). – ISBN 5-98353-005-4.

3. Гребенкин А. Н. Идеал офицера и его отражение в деятельности российской военной школы в XIX – начале XX в. // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – Пенза, 2017. – № 2 (42). – С. 5–13.

4. Сатискова Л. В., Тихомиров, А. Е. Организация единого воспитательного пространства для ранней профориентации кадетов // Инновационные проекты и программы в образовании. – М., 2009. – № 1. – С. 46–51.

5. Федоров П. А. Современное состояние кадетского образования в Российской Федерации, как одного из этапов подготовки граждан к государственной службе // Педагогический журнал. – Ногинск, 2019. – Т. 9. – № 1. – С. 254–259.

6. Границкая А. С. Научить думать и действовать. Книга для учителя. – М. : Просвещение, 1991. – 172, [2] с.; 22 см. – ISBN 5-09-003080-4.

**К вопросу о реализации исследовательских методов
преподавания физики в основной школе:
научно-методический аспект¹**

А. Н. Кобзарь, Н. И. Волынчук

Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева,
г. Москва, Российская Федерация

В статье представлена модель урока изучения нового материала с использованием исследовательских методов обучения на примере темы «Давление. Единицы давления» для 7 класса. Модель разработана на основе принципа цикличности В. Г. Разумовского и представляет собой целостную многоуровневую структуру, где системообразующим элементом выступает специально сконструированное познавательное противоречие. Научная новизна заключается в интеграции физического эксперимента с геометрическим моделированием, что обеспечивает методологически обоснованный переход от репродуктивной деятельности к полноценной учебно-исследовательской работе обучающихся. Практическая значимость состоит в создании конкретного инструмента для реализации требований образовательного стандарта в части формирования исследовательских компетенций на уровне основного общего образования.

Ключевые слова: исследовательские методы обучения, модель урока, познавательное противоречие.

**On the implementation of research-based teaching methods
in physics at lower secondary school: a scientific and
methodological aspect**

A. N. Kobzar, N. I. Volynchuk

V. S. Lednev Institute of Content and Methods of Teaching,
Moscow, Russian Federation

The article presents a model of a lesson on learning new material using research methods of teaching, using the topic «Pressure. Pressure Units» for the 7th grade as an example. The model is based on the principle of cyclicity by V. G. Razumovsky and transforms it into a holistic multi-level structure, where a specially designed cognitive contradiction serves as a system-forming element. The scientific novelty lies in the integration of physical experimen-

¹Исследование выполняется в 2025 г. в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00029-25-04 по теме «Научно-методологические основания реализации исследовательских методов преподавания физики на уровне основного общего образования»

tation with geometric modeling, which ensures a methodologically sound transition from reproductive activities to full-fledged educational and research work by students. The practical significance lies in creating a specific tool for implementing the requirements of the educational standard in terms of developing research competencies at the level of basic general education.

Keywords: research methods of teaching, lesson model, and cognitive contradiction.

В контексте актуальных тенденций в образовании, продиктованных процессами цифровизации и необходимостью формирования у школьников навыков исследовательской деятельности, эксперимент приобретает роль системообразующего дидактического компонента, утрачивая статус вспомогательного метода. Выполняя интегративную функцию, он становится ключевой формой организации познавательной деятельности обучающихся в рамках освоения курса физики [1, с. 5–6]. Этот процесс имеет прочные методологические основания, восходящие к научной школе академика В. Г. Разумовского (1930–2017), разработавшей теоретические основы исследовательского метода в отечественной дидактике физики [2; 3; 4].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью интеграции исторически сложившихся подходов с современными образовательными вызовами, включая развитие метапредметных навыков в условиях реализации ФГОС ООО [5]. Особую практическую значимость приобретает разработка конкретных методических инструментов, позволяющих реализовать исследовательский подход в массовой школьной практике. В контексте описанной проблемы целесообразно разработать и апробировать конкретную модель урока, реализующую принципы исследовательского обучения физике в основной школе.

Научная школа В. Г. Разумовского заложила методологические основы исследовательского метода обучения физике, которые сохраняют свою актуальность в современных условиях [6]. К базовым принципам, разработанным В. Г. Разумовским, относятся: а) *проблемность* как организация обучения через систему познавательных проблем разного уровня сложности; б) *диалогичность* как построение учебного процесса в формате научной дискуссии; в) *рефлексивность* как осознание обучающимися своей познавательной деятельности [2; 7]. Особую значимость для нашего исследования имеет предложенная В. Г. Разумовским циклическая модель познания: исходные экспериментальные данные → модель → следствия → экспериментальная проверка [там же]. Эта модель стала основой для разработки творческих задач и организации исследовательской деятельности школьников. В дальнейшем Ю. А. Сауров [8] углубил циклическую модель,

предложив ее как универсальный инструмент организации учебного познания, а В. В. Майер [9] обосновал необходимость связи теории с экспериментом и разработал методики проектной деятельности, где обучающиеся создают реальные устройства. Современная интерпретация исследовательского метода включает: а) цифровизацию образовательного процесса; б) метапредметность как интеграцию знаний из различных предметных областей; в) проектную деятельность как форму организации исследовательской работы.

На основе ключевых идей научной школы В. Г. Разумовского нами была разработана модель урока изучения нового материала с использованием исследовательских методов обучения, включающая следующие элементы:

1. Проблема-противоречие: столкновение двух известных фактов, порождающее интеллектуальный конфликт.
2. Гипотеза-объяснение: выдвижение предположения, разрешающего противоречие.
3. Моделирование и планирование: разработка школьниками плана эксперимента для проверки.
4. Эксперимент-верификация: сбор данных и первичный анализ.
5. Рефлексия-интеграция: сопоставление результатов с исходной гипотезой и интеграция нового знания в систему имеющихся.

Предлагаемая модель урока реализует принцип цикличности В. Г. Разумовского через целостную многоуровневую структуру, где системообразующим элементом выступает специально сконструированное познавательное противоречие.

Опишем пример урока на тему «Давление. Единицы давления» (7 класс), разработанного на основании предложенной выше модели урока. Цель представленного урока: формирование понятия давления через организацию исследовательской деятельности школьников.

Структура урока:

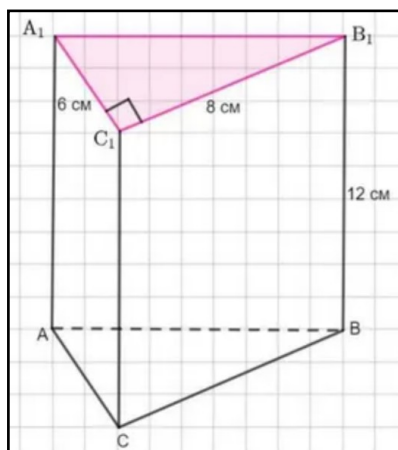
1. Проблема-противоречие.

Учитель демонстрирует две идентичные прямоугольные треугольные призмы из плотного вещества, установленные на песок в прозрачном сосуде в разных ориентациях: на грань AA_1B_1B , на грань ACC_1A_1 (рис.).

Фиксируется противоречие:

- факт 1: сила тяжести, действующая на призмы, одинакова;
- факт 2: глубина деформации песка различается.

Интеллектуальный конфликт: почему при одинаковой силе наблюдается разный результат деформации? Данная проблемная ситуация создает условия для возникновения познавательного интереса и мотивации к исследовательской деятельности школьников.



Прямоугольная треугольная призма

2. Гипотеза-объяснение.

Школьники выдвигают предположения, пытаются разрешить возникшее противоречие. Типичные гипотезы, формулируемые семиклассниками:

- «Результат зависит не только от силы, но и от площади контакта»;
- «Чем больше площадь соприкосновения, тем меньше деформация»;
- «Важна не просто сила, а сила, приходящаяся на единицу площади».

Учитель направляет дискуссию, помогая обучающимся сформулировать ключевую идею: для объяснения наблюдаемого явления необходимо ввести новую физическую величину, характеризующую распределение силы по площади.

3. Моделирование и планирование.

На данном этапе происходит интеграция физического содержания с математическими знаниями школьников. В соответствии с программой по математике 7 класса школьники:

- определяют геометрическую природу опорных поверхностей (прямоугольники);
- измеряют линейные параметры призмы (катеты основания, высота);
- рассчитывают длину гипотенузы основания по теореме Пифагора;
- вычисляют площади опорных поверхностей через произведение соответствующих линейных размеров.

Этот этап трансформирует физический эксперимент в исследовательский проект с выраженной математической составляющей, где геометрические построения и расчеты становятся инструментом планирования эксперимента.

4. Эксперимент-верификация.

Школьники проводят серию экспериментов, устанавливая призму на поверхность песка в трех различных ориентациях (табл., рис.).

Пример таблицы экспериментальных данных

№ опыта	Ориентация призмы	Размеры основания, (см)	Расчетная площадь опоры, S (см ²)	Глубина вмятины, (см)	Качественная оценка деформации
1	на грань ACC ₁ A ₁	a = 6, h = 12	72	?	небольшая
2	на грань BCC ₁ B ₁	b = 8, h = 12	96	?	средняя
3	на грань AA ₁ B ₁ B	h = 12, c = ?	?	?	наибольшая

Анализ данных таблицы позволяет установить обратную зависимость между расчетной площадью опоры и степенью деформации: чем больше площадь опоры, тем меньше глубина вмятины при одинаковой силе тяжести.

5. Рефлексия-интеграция.

На основе анализа экспериментальных данных школьники самостоятельно формулируют определение давления как физической величины, равной отношению силы к площади поверхности: $p = F/S$.

Учитель организует обсуждение по следующим вопросам: а) единиц измерения давления (Паскаль); б) практического значения открытой зависимости; в) примеров применения полученных знаний в технике и повседневной жизни.

Особое внимание уделяется метапредметной рефлексии: школьники осознают единство научного метода в физике и математике, роль геометрических расчетов в физическом исследовании, значение эксперимента как метода научного познания.

Научно-методическое обоснование модели

Итак, разработанная модель урока обладает несколькими аспектами научной новизны и методической ценности:

1. Трансформация принципа цикличности в целостную структуру урока, где познавательное противоречие обеспечивает методологически обоснованный переход от репродуктивной деятельности к полноценной учебно-исследовательской работе школьников.

2. Межпредметная интеграция реализуется не как внешнее дополнение, а как системообразующий принцип организации исследовательской деятельности. Геометрическое моделирование становится инструментом повышения точности физического эксперимента, заменяя приблизительные измерения площадей их точным расчетом.

3. Познавательное противоречие конструируется таким образом, что его разрешение требует обязательного применения математического аппарата, создавая естественную мотивацию для использования математических знаний обучающихся.

4. Методологическая рефлексия направлена на осознание школьниками единства научного метода в различных дисциплинах, что соответствует требованиям ФГОС ООО [5] к формированию метапредметных компетенций.

В целом, предложенная модель урока демонстрирует эффективный путь реализации требований образовательного стандарта через органичную интеграцию физического знания и математического знания. Использование геометрического моделирования при изучении эмпирических закономерностей не только повышает точность эксперимента, но и способствует формированию целостного научного мировоззрения школьников.

Разработанная модель создает конкретный инструмент для реализации исследовательских методов обучения физике на уровне основного общего образования, обеспечивая формирование как предметных, так и метапредметных результатов. Дальнейшее развитие данного подхода видится в создании системы уроков, реализующих принцип исследовательского обучения на протяжении всего курса физики основной школы.

Библиографический список

1. Разумовский В. Г., Сауров Ю. А. Методология деятельности экспериментирования как стратегического ресурса физического образования // Сибирский учитель. – 2012. – № 2 (81). – С. 5–13.

2. Разумовский В. Г. Проблема развития творческих способностей учащихся в процессе обучения физике : автореф. дис. ... д-ра пед. – М., 1972. – 62 с.

3. Разумовский В. Г. Физика в школе. Научный метод познания и обучение. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 348 с.

4. Сауров Ю. А. Выдающийся мыслитель в дидактике физики. К 90-летию академика РАО В. Г. Разумовского // Сибирский учитель. – 2019. – № 4(125) – С. 5–13.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287) // Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101.
6. Кобзарь А. Н. Исследовательский метод преподавания физики в школе: от истоков до современности : сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции «Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы». – Минск, 2025. – С. 45–56.
7. Разумовский В. Г. Творческие задачи по физике в средней школе. – М. : Просвещение, 1966. – 156 с.
8. Сауров Ю. А., Никифоров Г. Г. Об историческом значении научной школы В. Г. Разумовского (к 80-летию юбилею РАО) // Физика в школе. – 2023. – № 7. – С. 3–10.
9. Майер В. В., Вараксина Е. И. Образовательные ресурсы проектной деятельности школьников по физике. – М. : ФЛИНТА, 2016. – 228 с.

Психолого-педагогические аспекты деятельности учителя в России и Китае

М. В. Константинова

Иркутский государственный университет,
г. Иркутск, Российская Федерация

Образовательные системы России и Китая имеют значительные отличия, обусловленные историческими, культурными, социальными факторами. Отличия проявляются не только в самой организации образовательного процесса, но и в психолого-педагогических аспектах преподавательской деятельности. В статье рассмотрены психолого-педагогические аспекты деятельности российских и китайских учителей. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения психологических особенностей педагогической деятельности учителей в разных странах, что позволит выявить специфику подходов к обучению и воспитанию учащихся.

Ключевые слова: психология, педагогика, Россия, Китай, педагогическая деятельность.

Psychological and pedagogical aspects of teacher activities in Russia and China

M. V. Konstantinova

Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation

The educational systems of Russia and China differ significantly due to historical, cultural, and social factors. These differences manifest themselves not only in the organization of the educational process itself but also in the psychological and pedagogical aspects of teaching. This article examines the psychological and pedagogical aspects of the work of Russian and Chinese teachers. The relevance of this study stems from the need to study the psychological characteristics of teachers' pedagogical work in different countries, which will help identify the specific approaches to teaching and educating students.

Keywords: psychology, pedagogy, Russia, China, teaching activities.

Прежде чем приступить к разбору психолого-педагогических аспектов преподавательской деятельности в России и Китае, нужно понять, что включают в себя сами эти психолого-педагогические аспекты и что такое педагогическая деятельность. Педагогическая деятельность – это вид профессиональной деятельности, направленной на воспитание и обучение обучающегося [2, с. 316]. Некоторые ученые, например, А. С. Казенов и С. С. Яговдик считают, что педагогическая деятельность направлена, прежде всего, на обу-

чение, однако выделяют в ней также следующие категории: воспитание, обучение, образование и развитие [3, с. 14].

С точки зрения китайских ученых педагогическая деятельность – это спланированная, целенаправленная и систематическая деятельность, осуществляемая в определенном социальном контексте и посредством определенных организационных форм, направленная на развитие знаний и навыков людей, развитие их интеллекта и способностей, а также повышение их общего качества. Она включает в себя такие формы, как школьное образование, семейное образование и социальное воспитание, и является важным путем для людей к приобретению знаний и навыков, а также формированию ценностей и поведенческих привычек [11, с. 1]. Также педагогическую деятельность можно охарактеризовать как «интерактивный процесс между преподавателем и учащимися для достижения учебных целей».

Психолого-педагогическое содержание педагогической деятельности включает: психологические аспекты, образовательные аспекты, профессиональные аспекты, например, профессиональную мобильность педагога [5]. Что касается психологических особенностей и связанных с ними акцентов в педагогической работе, то можно выделить следующие аспекты. В российской педагогической практике всегда уделялось большое внимание индивидуальному подходу к ученику: выявлению его способностей, творческих склонностей, особенностей и всестороннему гармоничному развитию. Так, например, Л. Н. Толстой разработал «Теорию свободного воспитания», подразумевавшую в качестве основы гармоничного развития личности создание условий для свободного творческого самовыражения, саморазвития и проявления индивидуальности [9].

К. Д. Ушинский считал, что главная цель обучения – развитие мышления и способностей, которые имеют в своей основе сумму накопленных знаний. Также он подчеркивал важность систематической целенаправленной умственной работы, т. е. постепенное приучение ребенка к регулярной работе в одном конкретном направлении; важность развития логического мышления; подчеркивал важность наглядности в обучении, поскольку это способствует развитию наблюдательности и всестороннему видению предмета изучения; важность самостоятельной работы и возможности познавать мир и делать собственные выводы; также важным элементом интеллектуального воспитания он считал знакомство с природой, поскольку именно она наиболее понятна для ребенка [10].

Также важным аспектом российской педагогической практики является эмоциональная связь в отношениях «учитель–ученик». Так, учитель яв-

ляется не только наставником, но и человеком, который готов выслушать и оказать поддержку ученику. Так, например, К. Н. Вентцель в своей идее гуманистической педагогики ставил в центр самого ребенка. По мнению ученого, педагог должен любить своего ученика, таким образом, содействуя его гармоничному индивидуальному развитию [1].

Как еще один аспект можно выделить форму диалогового обучения, в рамках которого активно используются методы, предполагающие активное участие ученика в процессе познания посредством дискуссий, предполагающих совместное решение задач. В таком случае, учитель выступает в роли фасилитатора, направляющего мысль ученика. Фасилитатор – тот, кто облегчает группе процесс общения и способствует созданию необходимой межличностной атмосферы для удовлетворения эмоциональных потребностей всех членов группы. Преподаватель-фасилитатор повышает эффективность обучения, прежде всего за счет оптимизации процесса совместной работы в группах «преподаватель–студент» и «студент–студент» [6, с. 52].

Также одной из ключевых черт российской педагогической практики является гуманистическая направленность работы педагога, подчеркивающая важность уважения, эмпатии и взаимопонимания. С психологической точки зрения российский педагог стремится к созданию безопасной, комфортной и поддерживающей среды, где ученик может свободно делиться мыслями и чувствами и при этом быть уверенным в том, что останется понятым.

Если говорить о подготовке педагогических кадров в России, то среди основных аспектов можно выделить следующие положения. Принципы: понимание роли учителя, ценностно-смысловой подход, доступность, единство образовательного пространства, непрерывность и преемственность развития кадров, открытость, независимость и качество подготовки [7]. Задачи: обеспечение единых подходов к подготовке учителей, разработка требований к содержанию педагогического образования, воспитание социальной ответственности, совершенствование педагогических кадров, повышение качества подготовки, развитие кадрового потенциала, выявление и поддержка одаренной молодежи, привлечение студентов и специалистов разных специальностей на педагогические направления подготовки [7].

В китайской педагогической практике основными аспектами педагогической деятельности являются дисциплина, коллективизм и уважение к авторитету учителя. Дисциплине уделяется особое внимание, поскольку дисциплина, организованность и порядок создают благоприятную атмосферу для усвоения учебного материала.

Коллективизм считается важным аспектом психолого-педагогической деятельности, поскольку во многом это обусловлено историей и идеологией государства, где национальным воспитательным идеалом является человек, готовый служить обществу и Родине. Поэтому акцент делается на командной работе учеников, взаимодействии и достижении общих целей, где они учатся быть частью коллектива, уважать мнение других и усваивают, что такое «чувство коллективной чести».

Чувство коллективной чести – основа коммунистической моральной чести; это положительное психологическое качество и движущая сила, мотивирующая людей к стремлению к прогрессу. В коллективной жизни люди постепенно приходят к пониманию взаимосвязи между коллективной честью и собой, а также своего места в группе. Когда коллектив вознаграждают, возникают чувства удовлетворения, чести и гордости; когда группу критикуют, возникает чувство беспокойства [12].

Уважение к авторитету учителя: у данного аспекта есть культурные и исторические предпосылки. Еще Конфуций заложил фундамент китайской педагогической системы, подчеркивая важность уважения к учителю, дисциплины и глубокого усвоения знаний. Традиционно учитель в Китае пользуется высоким авторитетом. Он является наставником, обладающим высоким статусом и уважением в обществе. Он передает знания, формирует характер учеников, прививает моральные и этические основы. Его наставления безоговорочно принимаются учениками. Сохраняется строгая приверженность традиционной иерархии, где взрослый занимает авторитетную позицию.

Фокус на академических достижениях: по причине высокой конкуренции китайская система образования ориентирована на достижение высоких академических результатов, что требует от учителя высокой компетентности и умения эффективно, понятно и правильно доносить большой объем информации.

Также китайская система высоко ценит трудолюбие и упорство, что также находит отражение в системе образования, поскольку еще с детства уделяется большое внимание развитию мотивации к усердной учебе для достижения поставленных целей. С психологической точки зрения, китайский педагог выступает как источник знаний, образец для подражания, который ответственен за успехи своих учеников. Для него важно уметь правильно преподать материал, грамотно провести контроль знаний, вовремя устранить пробелы и сформировать у обучающихся чувство ответственности. В целом, сегодня китайская система образования ориентирована на подготовку высококвалифицированных педагогических кадров, способных конку-

рировать, в том числе на международной арене. Рассмотрим основные направления психолого-педагогического развития молодых преподавателей.

Фокус на развитии критического мышления: несмотря на приверженность традициям, китайская система, в особенности система подготовки профессиональных кадров, заимствует некоторые западные модели работы. И развитие критического мышления является одним из пунктов работы с молодыми учителями. Они учатся не только запоминать факты, но и анализировать их, синтезировать новую информацию и применять ее в своей педагогической практике. Это достигается через внедрение проектных методов обучения, исследовательских работ и интерактивных форматов занятий.

Использование технологий: Китай известен активной цифровизацией образования, и по этой причине технологии играют важную роль в системе всех ступеней образования. Широко используются различные онлайн-платформы обучения, цифровые учебники для повышения уровня подготовки студентов, а также для повышения квалификации учителей.

Важной составляющей подготовки китайских учителей является повышение квалификации. Еще с университетской скамьи учителей готовят к тому, что их образование и самообразование будет проходить на всем протяжении профессиональной карьеры. Отражено это и в «Законе КНР об образовании» [7]. Минимум два раза в год китайские педагоги проходят курсы повышения квалификации.

Формы повышения квалификации учителей, используемые в Китае, можно классифицировать на коллективные – лектории, теоретические семинары, семинары-практикумы, тренинги, предметные недели, выставки, конкурсы мультимедийных презентаций, научно-практические конференции; групповые – объединения учителей по профилям, творческие группы, деловые игры, взаимопосещения уроков и рефлексия, просмотр и обсуждение видеозаписей «показательных» уроков, семинары; индивидуальные – наставничество, консультации и собеседования, работа над индивидуальной творческой темой, созданием мультимедийных презентаций, рефлексивный анализ собственных уроков, самообразование [4]. Эти формы закреплены в методических пособиях, а также в нормативно-правовых актах КНР, связанных с обеспечением образовательной деятельности.

Подводя итоги, можно выделить следующие общие положения в психолого-педагогической деятельности учителя в России и Китае: грамотная передача знаний, развитие критического мышления, формирование социальной и гражданской ответственности, формирование умения работать в команде. Из различий можно выделить следующие положения: Россия

больше внимания уделяет внутреннему миру ребенка и его гармоничному всестороннему развитию, творческой реализации, тогда как Китай больше внимания уделяет коллективным достижениям и формированию гражданина, готового в будущем служить обществу и Родине.

В конечном итоге психолого-педагогические аспекты деятельности учителя – сложный процесс, требующий постоянного совершенствования собственных навыков, а также глубокого понимания психологии ребенка.

Библиографический список

1. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности : В 2 т. – М., 1912. – Т. 2. Педагогика творческой личности. – 666 с.
2. Заярная И. А. Преподавательская деятельность в вузе: сущность, факторы, мотивация // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2. – С. 316–319.
3. Казенов А. С., Яговдик С. С. Преподавательская деятельность. Социально-правовой аспект // Актуальные проблемы науки и практики. – 2016. – № 1. – С. 12–16.
4. Котельникова Н. Н. Инновационные формы повышения квалификации учителей в Китае // Педагогика: традиции и инновации : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. 2. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 151–153. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/974/> (дата обращения: 03.03.2025).
5. Лапина О. А., Никитина Е. А. К вопросу о профессиональном самоопределении и мобильности педагога в маргинальных ситуациях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 2(19). – С. 82–83.
6. Лернер П. С. Фасилитация учащихся учреждений профессионального образования в факультативном курсе «для технарей» // Школьные технологии. – 2005. – № 6.
7. Панова Л. Д., Ван М. Тенденции развития педагогического образования в Китае <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-kitae/viewer> (дата обращения: 03.03.2025).
8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. №1688-р Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года.
9. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. – М., 1989. – 544 с.
10. Ушинский, К. Д. Детский мир. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 4. – Изд. АПН РСФСР. М-Л., 1949. – 678 с.
11. 名词解释教育活动 / [Электронный ресурс] // 百度文库: [сайт]. – URL: https://wenku.baidu.com/view/448c735d4a649b6648d7c1c708a1284ac85005c6.html?_wks_=1764333442555&bdQuery=从中国学者的角度来看%2C什么是教育活动%3F&needWelcomeRecommand=1 (дата обращения: 28.11.2025).
12. 集体荣誉感 / [Электронный ресурс] // 百度百科: [сайт]. – URL: https://baike.baidu.com/item/集体荣誉感?fromModule=lemma_search-box (дата обращения: 28.11.2025).

Формирование политехнической культуры и профориентационная работа при обучении химии

Л. Н. Корпачева, О. В. Сергеева

Лицей № 54, г. Омск, Российская Федерация

В статье представлен опыт работы лицея по формированию политехнической культуры обучающихся и осуществлению профориентации средствами предмета «Химия», а также посредством активной работы во внеурочной деятельности и организации сотрудничества с вузами и предприятиями.

Ключевые слова: обучающийся, профориентация, политехническое образование, химия.

Formation of polytechnical culture and career guidance work in teaching chemistry

L. N. Korpacheva, O. V. Sergeeva

Lyceum No. 54, Omsk, Russian Federation

This article presents the lyceum's experience in fostering students' polytechnic culture and providing career guidance through the chemistry course, as well as through active extracurricular activities and collaboration with universities and enterprises.

Keywords: student, career guidance, polytechnic education, chemistry.

«Формирование технологического суверенитета – важнейшая на сегодняшний день задача. Это создание условий для того чтобы все, что нужно для нормальной жизни народа и страны, мы бы делали у себя. Для того чтобы мы располагали своими технологиями, необходимыми для развития экономики. Здесь, конечно, большая роль отводится науке и образованию, которые должны работать вместе с промышленностью в неразрывной связи», – отметил заместитель Министра науки и высшего образования РФ Константин Могилевский.

Об этом же говорилось и в приветственном слове Юлии Германовны Горбуновой (Российское химическое общество Д. И. Менделеева) на Летней школе учителей химии МГУ (июнь 2024): «Нам нужна ранняя профориентация. Чтобы школьник еще в 7–8 классе, когда начинает преподаваться физика, уже рассматривал перспективу стать инженером, получить

профильное образование. Потому что принимать это решение перед поступлением может быть поздно. Для этого университеты должны появляться в школах, а школы должны приходить в университеты и вместе в связке встречаться с промышленностью».

Чтобы выполнить сложившиеся вызовы к современному образованию, предлагаем рассмотреть следующее: ранняя профориентация и политехнический подход в изучении химии на уроках и во внеурочной деятельности.

Политехническое образование не следует отождествлять с профессиональным. Политехническое образование должно быть основой для профессионального образования, которое выпускники школ должны получать в средних и высших профессиональных учебных заведениях [1, с. 71].

Первое определение было сформулировано К. Марксом, который называл политехническим (технологическим) образование, «которое в подготовку промышленных работников включает овладение естественными науками и технологией, а также соединяется с производительным трудом в сочетании с физическим и эстетическим воспитанием» [2, с. 371]. Подобное образование, считал он, обеспечивает всестороннее развитие личности.

Как считает П. Р. Атутов, «политехническое образование следует рассматривать как процесс и результат активного (деятельного) усвоения учащимися общей технологической культуры, общих способов технологического преобразования действительности» [3, с. 6], а умение применять свои знания в практической деятельности является определяющим качеством политехнически подготовленного человека [3, с. 3]. В этом направлении для нас важен подход, который подчеркивает, что в основе производства лежит совокупность многих наук, которые выступают в тесной взаимосвязи, что обуславливает межпредметный характер политехнических знаний. В К. А. Иванович выделяет профориентационную работу как составную часть политехнического обучения. Задача профессиональной ориентации в школе состоит «не в обучении какой-то профессии, а в оказании помощи юношам и девушкам в выявлении их склонности и способности к тем или иным видам труда» [4, с. 224].

Место и роль общеобразовательных предметов в политехническом обучении определил в своих работах Ю. К. Васильев [5, с. 7]. Он отмечает, что система политехнических понятий складывается преимущественно в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин, которые призваны: дать учащимся знания об основных законах природы, научить использовать их на практике, развивать начальные навыки обращения и работы с простейшими инструментами и приборами, знакомить с научными основами

современного производства. Так можно подготовить общенаучную базу учеников, необходимую для последующей профессиональной подготовки.

В реализации принципа политехнизма и профессиональной направленности в процессе обучения учебным дисциплинам, в частности химии, есть своя специфика, которая определяется ориентацией учащихся при изучении общеобразовательного курса на будущую профессию. При отборе содержания изучаемого материала и разработке методики обучения химии основное внимание должно быть уделено связи с общетехническими предметами и профессиональной направленности в преподавании химии.

Таким образом, анализ исторической и педагогической литературы показывает, что основными задачами политехнического образования на современном этапе являются: ознакомление с технологическим применением фундаментальной химической науки, сообщение знаний по основам экономики и организации химического производства, вооружение учащихся навыками применения современных технологий, в том числе и информационных.

Опишем способы реализации политехнического подхода на уроках химии в нашем лицее. УМК по химии содержат материалы инженерно-технологической направленности. При изучении в 9 классе темы «Получение металлов и соединений неметаллов», в частности при производстве железа и серной кислоты, мы рассказываем о технологии, об экологичности процесса, о профессии металлурга, инженера-технолога, эколога, инженера-конструктора.

Во время изучения темы «Свойства алюминия и его соединений» говорим о профессиях инженера-конструктора, инженера-технолога, инженера-авиаконструктора, о кафедре химической технологии и новых материалов химического факультета МГУ, об ОмГТУ. Во время изучения темы: «Щелочные металлы» рассказываем об исчерпаемости лития и о необходимости создания новых материалов, снова упоминаем о МГУ, кафедре материаловедения, о химическом факультете ОмГУ.

10 класс – самое широкое поле деятельности для политехнического образования: технологические процессы переработки нефти, труд работников нефтехимической отрасли, фармацевтической, текстильной, обувной, деревообрабатывающей промышленности.

9–11 класс – урок, специально выделенный из резерва в мае, где можно рассказать о работниках химической и нефтеперерабатывающей промышленности Омской области, попросить учащихся рассказать о профессии своих родителей.

Знание химической реакции без учета встраивания ее в технологическую цепочку не имеет глубокого смысла. Запомниться должно и то, для чего это реакция. Схемы превращений веществ начинают использоваться в 9 классе, а в органической химии практически после каждой темы. Так подчеркивается место того или иного класса соединений в технологических процессах. Из последних примеров: изопропил бензол как важнейшее сырье используется для получения ацетона и фенола, установку запустили в «Полиоме». Про Омский завод синтетических моющих средств (СМС) говорим при изучении жиров, мыла, синтетических жирных кислот, и, хотя данное предприятие давно не работает, рассказываем обучающимся о его работе, о том, как реализовывалась технологическая цепочка. Когда речь идет о переработке нефти, рассказываем про Газпромнефть-ОНПЗ – флагман нашей индустрии в России. Обращаем внимание учеников, что это не просто нефтеперерабатывающий, а технологический комплекс, где тесно взаимосвязаны другие предприятия региона: «Омский завод СК», «Полиом», «Омскишина», асфальтовые заводы, «Омск Карбон Групп» и т. п.

Политехническая культура формируется не только на уроках. Большие возможности есть во внеурочной деятельности. Это в первую очередь проектная деятельность. Отвечая вызовам современности, проектную деятельность необходимо направить на создание технических, технологических проектов. Для этого важно иметь не только теоретическую, но и технологическую базу. Опишем, как реализовываются данные проекты в Лицее № 54.

Были подписаны соглашения о сотрудничестве с ОмГТУ и ОмГУ. Центр реализации образовательных проектов ОмГТУ разработал программу и уже провел несколько сезонов проектных школ, на занятиях которых идет взаимодействие школьников с преподавателями, студентами вуза и предприятиями Омской области. Этот проект уникален, ничего подобного нет в других регионах России. Многие проекты, созданные школьниками, являются победителями Всероссийской конференции «НТСИ-скарт, «Будущее науки».

Ребята побывали в Сириусе в рамках обучения «Большие вызовы», есть и настоящие стартапы. Участвовали в проекте ОмГУ и ИТМО (Санкт-Петербург) «Воркшоп «Школьная версия» с полным погружением в теорию, технологический процесс, самообучение.

Одним из направлений развития политехнического подхода в обучении является производственная практика обучающихся и участие в конкурсе «Профессионалы». На протяжении многих лет практика проходит на предприятии ОНХП, где ученики знакомятся с особенностями профессии инженера. Практика всегда интересна, увлекательна, хорошо приобщает к

дисциплине серьезного предприятия, к науке, к обществу, воспитывает будущие кадры. В ОНХП давно уже ведут серьезную работу по воспитанию и выращиванию кадров для предприятия. Участие в чемпионате, который сначала назывался «Ворлдскиллс», теперь – «Профессионалы», дает большую профориентационную составляющую для школьников.

Большое значение в политехнической культуре имеют также экскурсии как в учебные заведения, так и в лаборатории и на предприятия Омской области. Важной частью таких мероприятий стали профпробы. Участие учащихся в олимпиадах, конференциях, проводимых вузами для школьников, стало неотъемлемой частью обучения в 10–11 классах. Обучающиеся получают дополнительные баллы при поступлении в ОмГТУ и в ОмГУ. наших выпускников с удовольствием ждут в вузах, в которых они, обучаясь, взаимодействовали со студентами, с коллективом преподавателей. Говоря о политехническом образовании, нужно сказать и об итогах данной деятельности в лицее. Мы регулярно пополняем ряды абитуриентов хим. факультета ОмГУ, Нефтегазового Института ОмГТУ, СиБАДИ, ОмГУПС.

Обратить внимание отдельно следует и на роль преподавателя в политехническом образовании и политехнической культуре. Учитель должен стремиться идти в ногу со временем, быть заинтересованным в открытии для себя нового, то есть учиться вместе с учениками. Формирование политехнической культуры – сложный процесс, эффективность протекания которого зависит от сформированности политехнических знаний и умений, интеграции естественнонаучных дисциплин и предметов гуманитарного цикла, обеспечивающей умение самообразовываться, переносить знания из одной области в другую, владеть информационно-коммуникационными технологиями, быть экологически грамотными.

Библиографический список

1. Эверстова В. Н. Об уточнении ключевых понятий в теории и практике политехнического образования в условиях модернизации Российского образования. – ИМиИ СВФУ, Якутск.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Инструкция делегатам Временного Центрального совета по отдельным вопросам // Сочинения : в 30 т. – М. : Политиздат, 1936. – Т. 16. – 541 с.
3. Атутов П. Р., Поляков В. А. Роль трудового обучения в политехническом образовании школьников; отв. за вып. Ю. П. Аверичев и др. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
4. Иванович К. А. Трудовое политехническое обучение в средней школе. – М. : Педагогика, 1972. – 239 с.
5. Васильев Ю. К. Политехническая подготовка учителя средней школы. – М. : Педагогика, 1978. – 175 с.

Развитие коммуникативных навыков у подростков с помощью методов арт-терапии

Р. Д. Кравченко

Донской государственный технический университет,
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

В условиях высокой цифровой нагрузки и снижения живого общения наблюдается проблема развития коммуникативных навыков у подростков. В статье обосновывается потенциал методов арт-терапии как эффективного средства психолого-педагогической поддержки. Теоретически анализируются такие направления, как изотерапия, имаготерапия, музыкотерапия и библиотерапия. Они способствуют мягкому раскрытию личности, снижают тревожность и улучшают групповую коммуникацию. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований делается вывод, что арт-терапия является действенным инструментом для развития коммуникативных навыков и эмпатии у подростков, что определяет практическую значимость ее внедрения в образовательные учреждения.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, арт-терапия, подростки, изотерапия, эмпатия.

Developing communication skills in adolescents using art therapy methods

R. D. Kravchenko

Don State Technical University,
Rostov-on-Don, Russian Federation

In the context of high digital overload and declining face-to-face communication, the development of communication skills in adolescents is challenging. This article explores the potential of art therapy methods as an effective means of psychological and pedagogical support. Art therapy, imago therapy, music therapy, and bibliotherapy are theoretically analyzed. These methods facilitate gentle personal development, reduce anxiety, and improve group communication. Based on an analysis of domestic and international research, it is concluded that art therapy is an effective tool for developing communication skills and empathy in adolescents, demonstrating the practical significance of its implementation in educational institutions.

Key words: communication skills, art therapy, adolescents, art therapy, empathy.

Введение

В условиях стремительных социальных изменений и высокой цифровой нагрузки подростки все чаще сталкиваются с трудностями в живом общении. Уменьшение количества непосредственных контактов приводит к тому, что их коммуникативные навыки формируются недостаточно полным образом. На наш взгляд, арт-терапия представляет собой один из наиболее перспективных методов психологической поддержки подростков. Она позволяет мягко и безопасно выражать переживания через творческую деятельность, снижает уровень тревожности, способствует самораскрытию. Творческая среда облегчает развитие коммуникативных навыков даже у тех подростков, кто испытывает трудности при обычном диалоге.

Существует множество определений понятия арт-терапии. В своей работе автор придерживается понятия, данного в работе А. И. Копытина и Е. Е. Свистовской. Они пишут, что арт-терапия – это совокупность психологических методов воздействия, применяемых в контексте изобразительной деятельности клиента и психотерапевтических отношений и используемых с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска.

Несмотря на тесную связь с лечебной практикой, арт-терапия во многих случаях имеет преимущественно психопрофилактическую, социализирующую и развивающую направленность. Благодаря этому она может стать ценным инструментом в деятельности образовательных учреждений, реабилитационных проектах и в социальной работе. Вместе с тем внедрение методов арт-терапии в эти области должно осуществляться на основе понимания того, что составляет основное содержание арт-терапевтической практики [1]. Психологи, работающие с арт-терапевтическими техниками, используют мягкие способы взаимодействия, не оказывая давления на ребенка и не нарушая его личностных границ. Такой подход позволяет выявить скрытые творческие ресурсы и поддерживать личностное развитие ребенка, а также способствует преодолению страхов и внутренних конфликтов.

Процесс работы строится в игровой форме и превращается в своеобразный диалог между специалистом и ребенком. Учитывая возраст и ведущий тип деятельности, психолог избегает прямых вопросов и постепенно, через совместное творчество, получает информацию о переживаниях ребенка. Решение о наличии серьезных трудностей и выборе дальнейших коррекционных или лечебных мер принимается на основе анализа материалов, полученных в ходе арт-терапевтического взаимодействия [2].

Существуют разные методы арт-терапии. Как отмечается в работе А. С. Малютиной и Н. В. Басалаевой, наиболее успешно применимыми методами в работе с подростками являются:

1. Изотерапия – развитие и коррекция через изобразительную деятельность. Помогает подростку выразить эмоции и осознать свои переживания с помощью рисунка, лепки и других творческих техник.

2. Имаготерапия – ролевые и театрализованные формы работы. Способствует развитию эмоциональной устойчивости, саморегуляции, укреплению образа «Я» и улучшению коммуникации в группе.

3. Музыкаотерапия – воздействие музыкой на эмоциональное состояние и поведение. Снижает напряжение, развивает самовыражение и помогает формировать позитивные модели общения, особенно в активных формах (пение, движение).

4. Библиотерапия – использование литературных произведений в терапевтических целях. Помогает подростку осмыслить личные проблемы через идентификацию с героями и способствует развитию самопонимания и диалога [3].

На наш взгляд, использование этих методов арт-терапии может положительно влиять на развитие коммуникационных навыков у подростков.

Теоретический обзор

Применение методов арт-терапии позволяет достичь хороших результатов в развитии социальных навыков, в частности навыков коммуникации. С. О. Кузнецова и С. Е. Строгова в своем исследовании установили, что после проведения курса арт-терапевтических занятий у подростков с аффективными расстройствами возросли показатели по таким факторам, как дружелюбие и альтруизм, уменьшились показатели алекситимии и увеличилась степень адаптированности в группе. Арт-терапевтические занятия помогают подросткам выявить свои интересы, индивидуальные особенности и возможности, а также повышают мотивацию и целеобразование. Во время занятий подростки получают опыт общения и социального взаимодействия в «безопасных» условиях [4].

Положительные результаты наблюдаются и у подростков без аффективных расстройств. По результатам исследования В. А. Кочнева и К. В. Борисовой было выявлено, что коммуникативные способности подростков-волонтеров структурно включают в себя способности к социально-психологическому прогнозированию, программированию и управлению ситуациями общения. Экспериментальная работа показала, что техники изотерапии являются для подростков интересным и легко осваи-

ваемым инструментом. Длительное применение этих техник (1–2 раза в неделю в течение нескольких месяцев) продемонстрировало комплекс положительных эффектов: наблюдалось повышение позитивного эмоционального настроения в группе, повышение коммуникации со сверстниками и взрослыми, развитие самопознания и самовыражения. У 60 % испытуемых было зафиксировано статистически значимое повышение уровня общительности и коммуникативных способностей ($p \leq 0,007$), а расчет силы эффекта по Коэну ($d=0,37$ для коммуникативных способностей и $d=0,31$ для общительности) показал среднюю величину воздействия, что в совокупности позволяет утверждать, что изотерапия является действенным средством развития коммуникативной сферы у подростков-волонтеров [5].

Обсуждение результатов

Проведенный анализ теоретических источников и эмпирических данных позволяет утверждать, что арт-терапия является высокоэффективным средством развития коммуникативных навыков в подростковой среде. Многие выводы, полученные в вышеупомянутых исследованиях, согласуются и с зарубежными работами. Например, исследование М. Калантари и его соавторов. Они наглядно продемонстрировали, что программа арт-терапии на основе театра и показа привела к статистически значимому улучшению коммуникативных навыков у девочек-подростков с задержкой в развитии [6]. Этот результат согласуется с выводами С. О. Кузнецовой и С. Е. Строговой о том, что арт-терапевтические занятия помогают подросткам с аффективными расстройствами получить опыт общения и социального взаимодействия, что улучшает их коммуникативные навыки.

Заключение

Проведенный теоретический обзор показал, что арт-терапия является эффективным средством развития коммуникативных навыков у подростков. Изотерапия, имаготерапия, музыкотерапия и библиотерапия воздействуют на эмоциональную сферу, облегчают социальное взаимодействие и способствуют улучшению навыков общения. Результаты отечественных и зарубежных исследований подтверждают, что регулярное применение арт-терапевтических техник ведет к повышению эмоциональной устойчивости, развитию эмпатии и улучшению групповой динамики. Особенно эффективной оказывается групповая работа, поскольку она соответствует возрастным потребностям подростков и позволяет отрабатывать коммуникативные умения в реальном взаимодействии со сверстниками.

Практическая значимость исследования заключается в возможности внедрения арт-терапевтических методик в образовательные учреждения и

психологическую практику для развития коммуникативных навыков у подростков, что позволит педагогам и психологам эффективно работать с трудностями в общении у подростков, помогать развивать их самовыражение и групповое взаимодействие, причем как в индивидуальной, так и в групповой работе.

Библиографический список

1. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия для детей и подростков // Изд. 2-е, стер. – Москва : Когито-Центр, 2010. – 196 с. – ISBN 978-5-89353-303-3. – EDN QXZARD.

2. Дякина Н. В., Дякина Л. В. Искусство в терапии человеческой души // Наука и социум : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 30 января 2017 года / Ответственный редактор: Е. Л. Сорокина. – Новосибирск : Частное учреждение дополнительного профессионального образования Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2017. – С. 48–52. – EDN YGNMCR.

3. Малютина А. С., Басалаева Н. В. Использование арт-терапии в работе психолога для развития коммуникативных способностей подростков // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 22–23 ноября 2013 года. – Красноярск : Версо, 2013. – С. 345–352. – EDN VNMDLT.

4. Кузнецова С. О., Строгова С. Е. Опыт использования методов арт-терапии в лечении аффективных расстройств // Перспективные этапы развития научных исследований: теория и практика : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Кемерово, 26 декабря 2018 года. Том 2. – Кемерово : Общество с ограниченной ответственностью «Западно-Сибирский научный центр», 2018. – С. 113–115. – EDN YWRZKX.

5. Кочнев В. А., Борисова К. В. Изотерапия как средство развития коммуникативных способностей у подростков-волонтеров // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения : материалы международных научно-практических конференций, Санкт-Петербург, 21–22 апреля 2016 года / под общей редакцией Ю. П. Платонова. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы», 2016. – С. 139–142. – EDN XCETIX.

6. Kalantari M., Amiri Majd M., Tajali P. Effectiveness of Art Therapy Programs on the Improvement of Slow-paced Adolescents' Communication Skills [Эффективность программ арт-терапии в улучшении коммуникативных навыков у медлительных подростков] // J Health Syst Res. – 2019. – Vol. 15. – No. 2. – P. 115–121.

Активизация познавательной деятельности младших школьников

О. А. Левина

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова,
г. Казань, Российская Федерация

Познавательная деятельность детей младшего школьного возраста представляет собой процесс активного взаимодействия с реальным миром, который направлен на получение и усвоение знаний, способов деятельности и умений. Цель активизации познавательной деятельности состоит в пробуждении интереса у младших школьников к обучению, развитию творческого потенциала, критического мышления. В статье рассматривается актуальность проблемы активизации познавательной деятельности младших школьников. Представлены особенности познавательной деятельности учащихся, которые характерны в начале школьного обучения: специфика восприятия и мышления как основных структурных компонентов. Раскрываются методы активизации познавательной деятельности младших школьников, такие как игровые методы, творческие задания, проектная и исследовательская работа, самостоятельная работа, технология развития критического мышления, проблемное обучение.

Ключевые слова: младшие школьники, познавательная деятельность, познавательная активность, методы, активизация, технологии.

Activation of cognitive activity of primary school students

O. A. Levina

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasov,
Kazan, Russian Federation

Cognitive activity of primary school children is a process of active interaction with the real world, which is aimed at obtaining and assimilating knowledge, methods of activity and skills. The purpose of activating cognitive activity is to arouse the interest of younger schoolchildren in learning, developing creative potential, and critical thinking. The article examines the relevance of the problem of enhancing cognitive activity in primary school children. It also presents the features of students' cognitive activity that are characteristic at the beginning of school education: the specifics of perception and thinking as the main structural components. The article reveals methods of activating the cognitive activity of younger schoolchildren, such as game methods, creative tasks, project and research work, independent work, technology for developing critical thinking, problem-based learning.

Keywords: primary school students, cognitive activity, cognitive activity, methods, activation, technology.

Ответственный и сложный период в жизни каждого ребенка – это начало обучения в школе. У него меняется социальная позиция, появляются новые обязанности, происходит смена ведущей деятельности, в связи с чем особый характер начинает приобретать познавательная деятельность.

Современные исследования познавательной деятельности О. В. Данич, А. В. Резаевой, Е. С. Греник, М. В. Куприной и др. показали, что она представляет собой сознательную деятельность человека, которая ориентирована на приобретение не только новых знаний, но и информации о явлениях и объектах окружающего мира.

Активизация познавательной деятельности младших школьников, по словам А. В. Резаевой, играет важную роль в формировании гармоничной личности, которая способна осваивать новые умения и знания, а также применять их на практике. Актуальность активизации познавательной деятельности обусловлена формированием интереса к учебной деятельности, развитием интеллектуальных способностей, адаптации к новым условиям школьной жизни, а также воспитанием самостоятельности, так как через активизацию познавательной деятельности младшие школьники учатся самостоятельно добывать информацию, анализировать, сравнивать ее, критически оценивать.

Исследования А. В. Резаевой сосредоточены на выявлении особенностей познавательной деятельности учащихся начальных классов. Автор отмечает, что процесс познания у учащихся младших классов эпизодичен, часто неустойчив, не всегда целенаправлен. В начале школьного обучения (в первом классе, начале второго класса) восприятие как слуховое, так и зрительное еще поверхностно и несовершенно. Учащиеся младших классов иногда смешивают и не отличают сходные по произношению или по начертанию слова и буквы, допускают ошибки и неточности в дифференциации сходных объектов, не всегда воспринимают и выделяют существенное, за цикливаясь на деталях, у них отмечаются трудности при тщательном рассмотрении предметов. Тем не менее, по словам А. В. Резаевой, учащиеся младших классов отличаются свежестью и остротой восприятия, живым любопытством [1].

О. В. Данич, рассматривая познавательную деятельность младших школьников, отмечает особенности мышления этих детей. По словам автора, у младших школьников первых классов мышление, как правило, нагляд-

но-образное, то есть имеющее опору на представления и восприятие. Без опоры в виде наглядных впечатлений словесно выраженную мысль младшим школьникам трудно понять. Их мышление развивается более интенсивно в процессе обучения, постепенно школьники учатся выделять существенные признаки и свойства явлений и предметов, что дает возможность делать первые обобщения, на основе которых у них начинают формироваться элементарные научные понятия.

Важной особенностью познавательной деятельности учащихся младших классов, по словам О. В. Данич, является осознание своих изменений в результате развития учебной деятельности, однако этот процесс происходит не сразу, познавательные функции проходят длинный и сложный путь развития, который связан с постепенно возрастающим умением младших школьников регулировать свое поведение, на что и направлена активизация познавательной деятельности. Для этого необходимо развивать активность, познавательный интерес младших школьников в тех или иных видах деятельности [2].

По мнению О. В. Данич, важнейшим побудителем любой деятельности является интерес, через который устанавливается связь личности с реальным миром действительности, в связи с чем педагог, ориентируясь на интерес учащихся, нацелен не только на усвоение знаний, но и на привитие мотивации к учебной деятельности, на развитие самостоятельности [2].

М. В. Куприна выделяет такие методы активизации познавательной деятельности детей младшего школьного возраста, как игровые методы, творческие задания, проектная и исследовательская работа, самостоятельная работа, технология развития критического мышления, проблемное обучение [3]. По мнению М. В. Куприной, игровые методы включают разнообразные игры, как дидактические, так и сюжетно-ролевые. Именно игры позволяют адаптироваться в незнакомых условиях, обогащать социальный опыт. Игры активизируют физические процессы, познавательную деятельность, вызывают у учащихся интерес к познанию. В процессе игр учащиеся младших классов развивают свои умения и способности, тренируют свои силы, преодолевают препятствия. Игра делает учебный материал более увлекательным, интересным, облегчает его усвоение, создает положительную мотивацию, вызывает у детей глубокое удовлетворение.

Игровые методы позволяют непроизвольно закреплять, совершенствовать и доводить до автоматизированного навыка знания и умения. При их использовании у младших школьников обогащается словарный запас, воспитываются нравственные качества, развивается творчество и воображение, при-

вивается интерес к учебному предмету, расширяется кругозор, активизируется внимание. Создание игровой атмосферы на уроке в начальных классах активизирует познавательные интересы, снимает усталость учащихся [3].

Творческие задания как метод активизации познавательной деятельности, по словам Е. С. Греник, стимулируют развитие креативности и воображения. Создание коллажей, аппликации, рисование и другие виды творчества помогают раскрыть индивидуальные возможности каждого ребенка.

Неотъемлемой составляющей начального образования, по мнению Е. С. Греник, является проектная и исследовательская деятельности, которые являются особым направлением внешкольной и внеклассной работы, ориентированной на закрепление, углубление знаний, на развитие творческой активности, познавательной деятельности. Данный метод активизации познавательной деятельности обеспечивает рост личности детей, позволяет сочетать индивидуальное и коллективное в учебном процессе, реализовывая принцип сотрудничества, выводит процесс обучения за рамки класса, стимулирует потребность в самовыражении и самореализации, развивает самостоятельность и творческое воображение, открывает возможности для формирования жизненного опыта. Основой данного метода выступает решение той или иной проблемы при использовании разных информационных средств и материалов.

Данный метод активизации познавательной деятельности у младших школьников позволяет им выступать не в роли пассивных слушателей и наблюдателей, а делает их полноценными активными участниками творческого процесса. Создание исследовательских проектов является решающим фактором формирования у учащихся умения учиться, что указывается в Федеральной образовательной программе начального общего образования. Благодаря использованию метода проектов развивается познавательная активность учащихся, умение ориентироваться в информационном пространстве, творческое и критическое мышление. В младшем школьном возрасте, занимаясь исследовательской и проектной деятельностью, учащиеся учатся работать в команде, выполняя социальные роли, делать обоснованные выводы, размышлять, опираясь на факты, принимать собственные решения, учатся самостоятельно добывать информацию [4].

К методам активизации познавательной деятельности А. В. Резаева отнесла самостоятельную работу. Именно такая работа помогает ускорить процесс познания, усвоения знаний и умений. Самостоятельная работа позволяет организовывать учебный процесс так, чтобы младшие школьники самостоятельно без непосредственного руководства учителя (но под его

контролем) добывали информацию, выполняли те или иные задания. Данный метод позволяет развивать творческую инициативу и способности, стимулирует интерес к познанию, формирует навыки самостоятельного приобретения знаний, повышает организованность и ответственность [1].

Технология развития критического мышления, рассматриваемая Е. С. Греник, как метод активизации познавательной деятельности, позволяет применять отдельные приемы на уроке. Основой данного метода выступает положение о том, чтобы не делать за учащегося то, что он может выполнить самостоятельно, не решать его проблемы, а направить, помочь найти пути решения, побудить к самостоятельному выбору, за который он понесет ответственность.

Следующий метод, который рассматривает Е. С. Греник, – это проблемное обучение. Данный метод направлен не столько на решение поисковых задач, а сколько на постановку задач проблемного типа. Такое обучение активизирует мыслительные процессы, порождает интерес и стимулирует учебную мотивацию. В данный метод входит выдвижение проблемного вопроса, создание проблемной ситуации, демонстрация сообщения или опыта (как основы для проблемной ситуации), решение задач познавательного характера (как выход из проблемной ситуации), что в конечном итоге помогает в становлении у младших школьников жизненной позиции, которая проявляется в самостоятельной познавательной активности [4].

Таким образом, активизация познавательной деятельности у младших школьников является динамичным процессом, который направлен на побуждение детей к целенаправленному и активному получению знаний, а также на преодоление стереотипов и пассивности. Для активизации познавательной деятельности педагог подбирает определенные методы, в зависимости от познавательных и учебных задач. Активизация познавательной деятельности предполагает формирование умений решать практические задачи, проявлять самостоятельность, творческую активность. Для этого используются игровые методы, творческие задания, проектная и исследовательская работа, самостоятельная работа, технология развития критического мышления, проблемное обучение.

Библиографический список

1. Резаева А. В. Активизация познавательной деятельности младших школьников и формирование познавательной мотивации как условия успешности обучения // Поволжский вестник науки. – 2019. – № 2(12). – С. 33–36.

2. Данич О. В. О некоторых средствах активизации познавательной активности младших школьников // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XXI Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов (11–12 февраля 2016 года). – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова. – С. 214–216.

3. Куприна М. В. Игровые технологии как средство активизации познавательной деятельности младших школьников во внеурочной деятельности // Вестник научных открытий. – 2021. – № 1–2(65). – С. 92–96.

4. Греник Е. С. Пути активизации познавательной деятельности младших школьников в урочной и внеурочной деятельности // Педагогический потенциал : материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (27 ноября 2023 года). – Брянск : БГИТУ. – С. 60–64.

Инновации в семейном обучении: научный взгляд на будущее образования

Л. Ю. Набиуллина

Ульяновский государственный педагогический
университет им. И. Н. Ульянова,
г. Ульяновск, Российская Федерация

В данной статье рассматриваются инновационные процессы в семейном обучении, обусловленные научными исследованиями. Представлен анализ результатов анкетирования 50 родителей, находящихся на семейном обучении, и 50 интервью с педагогами. Целью исследования является определение и оценка наиболее эффективных инновационных практик в семейном образовании. На основе полученных данных делается вывод о перспективах и потенциале семейного обучения в формировании будущего образования.

Ключевые слова: семейное обучение, инновации в образовании, цифровые инструменты, персонализированное обучение, образовательные технологии, научные исследования.

Innovations in home schooling: a scientific look at the future of education

L. Y. Nabiullina

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanova,
Ulyanovsk, Russian Federation

This article examines innovative processes in homeschooling informed by scientific research. It presents an analysis of survey results from 50 homeschooling parents and 50 interviews with teachers. The aim of the study is to identify and evaluate the most effective innovative practices in homeschooling. Based on the data obtained, conclusions are drawn about the prospects and potential of homeschooling in shaping the future of education.

Keywords: family learning, educational innovations, digital tools, personalized learning, educational technologies, scientific research.

Семейное обучение (СО) становится все более популярным в современном образовательном пространстве. Это связано с потребностью в персонализированном подходе, гибкости и адаптации к индивидуальным по-

требностям ребенка. Инновации в СО, подкрепленные научными исследованиями, играют ключевую роль в его развитии и определяют его потенциал в формировании будущего образования. Традиционная система образования не всегда способна удовлетворить запросы всех обучающихся. Семейное обучение, напротив, предоставляет уникальную возможность адаптировать образовательный процесс под индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка. Однако для эффективной реализации семейного обучения необходимо понимание применяемых инновационных подходов и их научное обоснование [1].

Практическая значимость

Результаты исследования будут полезны родителям, педагогам, организациям, занимающимся поддержкой семейного образования. Выявление и систематизация инновационных практик позволит повысить эффективность СО, оптимизировать процессы обучения и развития детей, а также создать базу для разработки новых образовательных программ и методик. Полученные в ходе исследования данные могут быть интегрированы в программы повышения квалификации педагогов, работающих с детьми на семейном обучении, а также использованы при разработке методических рекомендаций для родителей, чтобы помочь им эффективно использовать инновационные инструменты и подходы [2].

Цель исследования

Определить и оценить наиболее эффективные инновационные процессы и практики, применяемые в семейном обучении, на основе анализа опыта родителей и педагогов и выявить их вклад в повышение качества образования.

Задачи исследования

1. Проанализировать теоретические аспекты инноваций в образовании и семейного обучения.
2. Разработать и провести анкетирование родителей, выбравших семейное обучение, для выявления используемых инновационных подходов и оценки их эффективности.
3. Провести интервью с педагогами, имеющими опыт работы с детьми, находящимися на семейном обучении, для получения экспертной оценки применяемых инноваций.
4. Проанализировать и интерпретировать полученные данные с целью выявления наиболее перспективных инновационных практик.

5. Сформулировать практические рекомендации по применению инноваций в семейном обучении и адаптации для традиционных образовательных учреждений.

Обзор литературы

- Анализ зарубежной и отечественной литературы по вопросам инноваций в образовании, включая технологические, педагогические и организационные нововведения [3].

- Исследование научных работ, посвященных семейному обучению, его истории, формам и эффективности [4].

- Выявление пробелов в изучении инновационных подходов в контексте семейного обучения.

Методология исследования

- **Методы:** Анкетирование родителей, структурированное интервью с педагогами.

- **Выборка:** 50 родителей, воспитывающих детей на семейном обучении (разных возрастов и регионов). 50 педагогов, имеющих опыт работы с детьми на СО (учителя-предметники, репетиторы, консультанты).

- **Инструменты:** Анкета для родителей, включающая вопросы об используемых образовательных платформах, цифровых инструментах, методах обучения, способах оценивания прогресса и т. д. Вопросы для интервью с педагогами, направленные на оценку эффективности разных инноваций, выявление проблем, возникающих при их использовании, и перспектив развития семейного обучения.

- **Анализ данных:** Статистическая обработка данных анкетирования (описательная статистика, сравнение групп). Качественный анализ данных интервью (тематический анализ, выявление ключевых паттернов).

Результаты исследования

Анализ. Большинство родителей (90 %) активно используют индивидуальные образовательные маршруты, адаптированные под потребности и интересы их детей. Также популярны образовательные приложения (84 %) и онлайн-платформы (76 %), предоставляющие доступ к разнообразным учебным материалам. Менее распространены STEM-образование (56 %) и геймификация (44 %), что может указывать на потребность в дополнительной информации и ресурсах по этим направлениям (табл. 1).

Анализ. По мнению педагогов, индивидуализация обучения является ключевым фактором повышения мотивации детей на семейном обучении (96 %). Также отмечается расширение возможностей обучения благодаря цифровым инструментам (90 %). При этом подчеркивается важность под-

готовки к использованию инноваций (80 %) и необходимость поддержки и консультаций для родителей (94 %) (табл. 2).

Таблица 1 – Результаты анкетирования родителей (N=50)

Инновационный подход	Количество родителей, использующих подход	Процент от общего числа
Использование онлайн-платформ (Khan Academy, Coursera)	38	76
Применение образовательных приложений (Duolingo, Mathway)	42	84
Проектная деятельность и исследовательские проекты	35	70
STEM-образование	28	56
Использование игровых технологий (геймификация)	22	44
Индивидуальные образовательные маршруты	45	90

Результаты исследования показывают, что семейное обучение активно использует инновационные образовательные подходы, особенно цифровые инструменты и персонализированные методики. Онлайн-платформы, образовательные приложения и индивидуальные маршруты обучения становятся важными компонентами образовательного процесса. Педагоги подчеркивают, что успешное внедрение инноваций требует тщательной подготовки, а также постоянной поддержки и консультаций для родителей. Проектная деятельность и STEM-образование, хотя и менее популярны, также имеют большой потенциал для развития исследовательских навыков и интереса к науке [5].

Таблица 2 – Результаты интервью с педагогами (N=50)

Мнение педагога об инновационном подходе	Количество педагогов, поддержавших мнение	Процент от общего числа
Индивидуализация обучения повышает мотивацию	48	96
Цифровые инструменты расширяют возможности обучения	45	90
Необходима тщательная подготовка к использованию инноваций	40	80
Проектная деятельность способствует развитию критического мышления	42	84
Важна поддержка и консультации для родителей	47	94

Проведенное исследование подтверждает, что инновации играют важную роль в развитии семейного обучения, предоставляя родителям и детям широкие возможности для персонализированного и эффективного обучения [6]. Результаты работы позволяют выделить ряд практических рекомендаций:

- продолжать разработку и внедрение цифровых образовательных ресурсов, адаптированных для семейного обучения;
- организовывать курсы и тренинги для родителей по использованию инновационных образовательных подходов;
- создавать сообщества и платформы обмена опытом для родителей, находящихся на семейном обучении.

Перспективы дальнейших исследований:

- Изучение влияния инноваций на академические результаты и социально-эмоциональное развитие детей, находящихся на семейном обучении.
- Анализ экономической эффективности использования инновационных подходов в семейном обучении.
- Разработка модели интеграции инновационных практик семейного обучения в традиционные образовательные учреждения.

Библиографический список

1. Берулава М. Н. Инновации в образовании: контекст модернизации // Педагогика. – 2021. – № 7. – С. 22–27.
2. Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. С., Сергеев И. С. Инновации в образовании: понятия, закономерности, механизмы реализации. – Москва : Перспектива, 2023. – 208 с.
3. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире. – Москва : Владос, 2023. – 240 с.
4. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. – Санкт-Петербург : Просвещение, 2019. – 234 с.
5. Краевский В. В. Методология педагогики: для педагогов-исследователей. – Москва : Академия, 2021. – 288 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2021. – 272 с.

Проблема развития ответственности младших школьников

Т. Р. Назарова

Ивановский государственный университет (Шуйский филиал),
г. Шуя, Российская Федерация

В статье рассматривается актуальная проблема развития ответственности как ключевого личностного качества младших школьников. Анализируется сущность понятия «ответственность» применительно к младшему школьному возрасту, выделяются ее структурные компоненты: когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий. В работе выявлены и охарактеризованы основные противоречия и трудности, препятствующие эффективному развитию ответственности у современных детей, такие как гиперопека со стороны родителей, перегруженность учебной деятельностью и влияние цифровой среды. На основе теоретического анализа предлагаются практико-ориентированные пути решения данной проблемы через систему урочной и внеурочной деятельности, включая метод проектов, дежурство, поручения и технологию формирующего оценивания. Делается вывод о необходимости комплексного подхода, объединяющего усилия педагогов и семьи.

Ключевые слова: ответственность, младший школьник, учебная деятельность, самоконтроль, педагогические условия, сотрудничество с семьей.

The problem of developing responsibility in primary school children

T. R. Nazarova

Ivanovo State University (Shuya Branch),
Shuya, Russian Federation

This article examines the pressing issue of developing responsibility as a key personal quality in primary school students. It analyzes the concept of «responsibility» as it applies to primary school age, identifying its structural components: cognitive, emotional-volitional, and behavioral. The paper identifies and characterizes the key contradictions and difficulties that hinder the effective development of responsibility in today's children, such as parental overprotection, an overload of academic activities, and the influence of the digital environment. Based on a theoretical analysis, it proposes practical solutions to this problem through a system of in-class and extracurricular activities, including project-based learning, duty rosters, assignments, and formative assessment. It concludes that an integrated approach is necessary, combining the efforts of teachers and families.

Keywords: responsibility, primary school child, academic activity, self control, pedagogical conditions, family collaboration.

Современная система образования ориентирована не только на достижение предметных результатов, но и на формирование универсальных учебных действий и личностных качеств, обеспечивающих успешную социализацию ребенка. В числе таких качеств ответственность занимает одно из центральных мест. Как отмечает А. Г. Асмолов, она является фундаментом для становления самостоятельности, дисциплинированности, целеустремленности и надежности личности [1].

В последнее десятилетие акценты в исследованиях ответственности сместились в сторону ее связи с субъектностью, саморегуляцией и метакогнитивными процессами, что отражает тренды современной психологии и образования. Так, А. М. Прихожан рассматривает ответственность в контексте психологического благополучия и устойчивости личности [2]. Н. В. Калинина и М. В. Луканина трактуют ответственность как ключевую социально-личностную компетенцию [3]. И. А. Зимняя связывает ее с умением давать адекватную оценку своим действиям и их результатам, а также с готовностью к постоянному личностному и профессиональному росту через принятие обратной связи [4]. Д. В. Люсин и О. А. Гусева исследуют ответственность через призму эмоционального интеллекта и социального познания [5]. Ученые указывают, что развитое чувство ответственности неразрывно связано со способностью: распознавать и понимать эмоции других людей (эмпатическая точность); прогнозировать эмоциональные последствия своих действий для окружающих («Как он себя почувствует, если я это сделаю?»); регулировать собственные эмоции в социальных ситуациях, чтобы действовать в соответствии с долгом, а не сиюминутным импульсом.

Таким образом, ответственность у младших школьников развивается не только через усвоение правил, но и через развитие эмоционально-нравственной компетентности. Ребенок, который может поставить себя на место другого и предвидеть, что его опоздание огорчит команду или что его грубое слово обидит одноклассника, с большей вероятностью проявит ответственное поведение. Эта просоциальная основа (желание совершать действия на благо других) становится внутренним мотивом, постепенно вытесняя чисто внешнюю регуляцию страхом наказания.

Развитие ответственности становится особенно значимой, если учесть, что младший школьный возраст, по мнению Л. С. Выготского и его после-

дователей, признается сензитивным периодом для развития ответственности, так как в это время ведущей становится учебная деятельность, требующая от ребенка выполнения определенных правил, обязательств и проявления волевых усилий [6]. Однако в современных социокультурных условиях процесс развития этого качества сталкивается с рядом объективных трудностей, что и определяет актуальность проводимого исследования. Цель статьи – проанализировать проблему развития ответственности у младших школьников и выделить эффективные педагогические условия для ее решения.

Для осмысления педагогических условий необходимо опираться на четкое понимание структуры формируемого качества. В психолого-педагогической литературе ответственность трактуется как социально-психологическое качество личности, отражающее ее сознательное и добровольное принятие обязанностей, предвидение последствий своих действий и готовность нести за них заслуженную вину или похвалу [7]. Применительно к младшему школьнику можно говорить о становлении «начатков» ответственности (по Д. Б. Эльконину), которые структурируются в три взаимосвязанных компонента [8]. Когнитивный компонент предполагает понимание ребенком смысла и важности своих обязанностей, а также осознание связи между своим действием и его результатом, что лежит в основе объективной самооценки. Эмоционально-волевой компонент включает переживание чувства долга и способность приложить волевое усилие, выступая двигателем личной ответственности. Наконец, поведенческий (деятельностный) компонент проявляется в реальном и систематическом выполнении взятых на себя обязательств, являясь практическим воплощением ответственности, в том числе в командной работе. Именно гармоничное развитие этой триады создает основу для достижения образовательного результата. Несмотря на наличие благоприятного возрастного периода и четкой цели, на практике процесс развития ответственности сталкивается с рядом устойчивых проблем.

Прежде всего, это проблема гиперопеки в семье. Стремление родителей оградить ребенка от трудностей приводит к формированию так называемой «выученной беспомощности» (М. Селигман) [9], когда ребенок усваивает, что за него всегда все сделают, и не развивает внутренней потребности быть ответственным, что блокирует формирование как личной ответственности, так и адекватной самооценки. В педагогических работах А. С. Спиваковской отмечается, что такая модель взаимодействия блокирует становление адекватной самооценки и автономии ребенка, так как он

усваивает пассивную роль исполнителя внешней воли, а не активного субъекта своих действий [10]. Таким образом, избыточный контроль в семье становится первичным и мощным барьером, тормозящим естественный процесс развития ответственности.

Не менее серьезным препятствием выступает перегруженность учебным процессом. Современные исследователи (А. Г. Асмолов) отмечают, что интенсификация учебной нагрузки ведет к хроническому утомлению у младших школьников [1]. Высокие когнитивные и эмоциональные затраты истощают психические ресурсы, необходимые для проявления волевой регуляции и рефлексии (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев) [11], что лишает ребенка возможности проявлять ответственность в команде. Цифровая среда, формирующая установку на мгновенный результат (Н. А. Носов) [12], также противоречит развитию ответственности за долгосрочные проекты. Ключевым барьером остается разрыв между знанием обязанностей и действием из-за несформированности механизмов саморегуляции (В. И. Слободчиков) [11].

Для верификации теоретических положений и оценки реального состояния проблемы было организовано практическое исследование на базе общеобразовательной школы. В диагностическом исследовании приняли участие 120 учащихся 2–4 классов. Программа исследования, построенная на принципах целостности и комплексного подхода (Б. Г. Ананьев) [13], включала три этапа.

На подготовительном этапе решались организационные вопросы. Основной диагностический этап предполагал применение набора взаимодополняющих методов, направленных на оценку всех трех компонентов ответственности. Для анализа когнитивного компонента использовались адаптированные методики: «Неоконченные предложения» (в модификации А. Б. Орлова) [14] и «Что такое хорошо и что такое плохо?» (Г. М. Фридман) [15]. Особенности поведенческого компонента фиксировались с помощью систематического структурированного наблюдения за действиями учеников в учебных и социальных ситуациях, что одновременно позволяло оценить и эмоционально-волевые проявления. Дополнительным источником данных служил анализ продуктов деятельности (дневников, тетрадей, проектных работ). На заключительном аналитическом этапе собранные данные были обработаны с применением методов контент-анализа.

Исследование, основанное на применении проективных методов, показало общую тенденцию формирования личностной регуляции у младших школьников. Большинство испытуемых (55–70 %) характеризуется

внешним типом ответственности и этики, обусловленным контролем, правилами и оценками взрослых. Внутреннюю позицию, базирующуюся на личной мотивации, саморегуляции и понимании эмоций окружающих, проявляют лишь около трети участников (30–35 %). Выделяются три основных аспекта:

1. Внешняя мотивация и моральная оценка: большинство детей ориентируются на внешние правила, чтобы избежать наказаний, игнорируя социальный смысл действий. Их моральные оценки преимущественно основаны на последствиях для самих себя, а не на осознании намерений и чувств других.

2. Нехватка внутренних ресурсов: у половины опрошенных неуспех порождает тревожность и ощущение бессилия, ограничивая возможности анализа ошибок и коррекции поведения. Уровень развитости эмпатии остается низким, особенно в ситуации принятия моральных решений.

3. Недостаточная самостоятельность и адаптивность: продуктивное поведение формируется исключительно при внешнем руководстве, а отсутствие ясных инструкций резко снижает эффективность деятельности ребенка.

Эмпирический анализ подтвердил, что у большей части респондентов (примерно 65 %) ответственность сформирована на промежуточном этапе. Тем не менее тщательное изучение структуры компонентов выявляет значительные проблемы: недостаточность когнитивного компонента: понимание морали является поверхностным и шаблонным у 58 %, поскольку обязанности воспринимаются формально, а внутренние ценности отсутствуют; эмоционально-волевая слабость проявляется у 81% учащихся, демонстрирующих зависимость от руководства взрослого даже при выполнении привычных заданий; преобладает ситуационная ответственность (72 %), что существенно усложняет принятие инициативных решений вне регламентированной среды; прогностические способности слабо развиты у 67 % респондентов, создавая серьезный барьер между восприятием ситуаций и действиями. Таким образом, исследование демонстрирует наличие значительных проблем в формировании личностной ответственности, влияющих на образовательный процесс.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что преодоление выявленной дисгармонии требуют не общих мероприятий, а целенаправленной, дифференцированной работы по поддержке каждого компонента ответственности. Для развития когнитивного компонента и формирования базы для объективной оценки необходимо создавать в учебном процессе

ситуации для обсуждения смысла обязанностей и последствий поступков, активно используя технологию «прогнозирования результатов» в проектной деятельности. Укрепление эмоционально-волевого компонента, являющегося внутренним двигателем ответственности, возможно через внедрение практик постепенного делегирования посильных обязанностей с созданием «ситуаций успеха» (В. А. Сухомлинский) [16], применение системы положительного подкрепления самостоятельных усилий и обучение приемам самоконтроля.

Конкретным примером реализации такого подхода в рамках исследования стала ситуация успеха «Эксперт дня» (А. Б. Орлов) [14], направленная на развитие учебной мотивации и социальной ответственности. Ученик, успешно освоивший учебный модуль (таблица умножения на 3), назначался на день «Консультантом по теме». Его задачей была помощь 2–3 одноклассникам, испытывающим затруднения. Критерием успеха выступила не собственная академическая результативность ученика, а его способность к понятному объяснению и педагогической поддержке сверстников. По итогам дня проводилась процедура публичного признания: учитель акцентировал внимание класса на вкладе консультанта в общий прогресс. Данный прием позволил сместить фокус с внешней оценки на внутреннее переживание социальной значимости и компетентности, что является ключевым механизмом формирования устойчивой мотивации достижения и ответственного отношения к своей роли в коллективе.

Развитие ответственности достигается через согласованное взаимодействие педагогов и родителей, организованное по трем направлениям:

1. Педагогическое: учитель активно применяет проектную деятельность с распределением реальных ролей среди учеников, вводит систему регулярных поручений и формирует практики оценки, ориентированные на развитие самоорганизации учащихся, переключаясь с традиционного контроля на поддержку саморегуляции.

2. Родительское участие: родители вовлекаются в создание общей воспитательной среды посредством формирования поддержки самостоятельной активности детей в быту, отказываясь от чрезмерной опеки и поощряя осознанную ответственность за бытовые дела (А. С. Спиваковская) [10].

3. Создание ситуации успеха: успех воспринимается естественно в рамках такой системы благодаря регулярному положительному подкреплению усилий ребенка взрослыми, что способствует укреплению мотивации к ответственному поведению.

Таким образом, совместная работа школы и семьи обеспечивает постоянную тренировку ответственного поведения, превращая его в стабильную привычку и нормированную форму взаимодействия. Формирование устойчивого поведенческого компонента успешно реализуется через методику проектной деятельности, систему систематически выполняемых заданий и техники формирующего оценивания, подчеркивая важность перехода от внешней регламентации к внутренней самооценке учащегося. Успех всего процесса обусловлен активным сотрудничеством учителей и родителей, направленным на преодоление излишней заботы и стимулирование разумной автономии ребенка.

Формирование личной ответственности и объективной самооценки требует целенаправленного развития всех ее компонентов через специально организованную деятельность. Практические инструменты, например «Эксперт дня», показывают, как переживание значимости и компетентности укрепляет эмоционально-волевую основу ответственности. Созданная целостная структура качества служит фундаментом для личностного роста, эффективность которого обеспечивается методически выверенным партнерством педагогов и семьи, объединенных общим пониманием целей.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
3. Калинина Н. В., Луканина М. В. Формирование социальной компетентности младших школьников. – Ярославль : Академия развития, 2009. – 160 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Люсин Д. В., Гусева О. А. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 29–36.
6. Выготский Л. С. Педология подростка. Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 78.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М. : Академия, 1999. – 456 с.
8. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
9. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь. – М. : Альпина Паблишер, 2013. – 338 с.

10. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. В 2 т. Т. 2. – М. : Эксмо-Пресс, 2000. – 464 с.
11. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
12. Носов Н. А. Виртуальная психология // Открытое образование. – 2005. – № 2. – С. 72–77.
13. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
14. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
15. Фридман Г. М. Психопедагогика общего образования : пособие для студентов и учителей. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 288 с.
16. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.

Современные модели преподавания физического воспитания и их будущее

С. С. Осипенко, А. Н. Родионов, А. А. Чуклеев

Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал)
Тюменского государственного университета, г. Ишим,
Российская Федерация

В статье рассмотрены модели обучения, которые были использованы в рамках дисциплины «Физическая культура». Снижение интереса к спорту является актуальной проблемой в современном обществе. Для ее решения необходимо искать новые приемы, методики и учебные модели, укреплять связи между педагогической теорией и практикой посредством инноваций, которые можно вывести путем постепенного экспериментирования с новыми моделями и учебным содержанием.

Ключевые слова: физическая культура, педагог, методы, спорт, модели, приемы.

Current models of physical education teaching and their future

S. S. Osipenko, A. N. Rodionov, A. A. Chukleev

P. P. Yershov Ishim Pedagogical Institute (branch)
of the Tyumen State University, Ishim,
Russian Federation

The article discusses the learning models that have been used in the discipline of Physical Education. Declining interest in sports is an urgent problem in modern society. To solve it, it is necessary to look for new techniques, techniques and educational models, to strengthen the links between pedagogical theory and practice through innovations that can be derived through gradual experimentation with new models and educational content.

Keywords: physical education, teacher, methods, sport, models, techniques.

Модели обучения в физическом воспитании представляют собой набор принципов, которые определяют организацию обучения и методы оценки вовлеченности учащихся. Эта сфера за последние десятилетия претерпела значительные изменения. Прямые методы обучения за это время сменились современным набором педагогических моделей, которые соответствуют современному пониманию обучения, мотивации и развитию учащихся. Эта эволюция обусловлена тем, что со временем пришло пони-

мание того, что физическое воспитание должно быть многозадачным, включая двигательное и социальное развитие, когнитивную активность и поощрение активности на протяжении всей жизни. В связи с этим физическое образование стало все больше опираться на теоретически обоснованные модели, они помогают учителям найти четкие ориентиры и создавать содержательный учебный процесс.

Появление такой тенденции можно рассматривать как ответ на ограничения прежнего времени, где все было ориентировано на технику обучения. Прямое обучение было эффективно для демонстрации результатов и организации практики, но часто ограничивало самостоятельность ученика и не предоставляло достаточного материала для развития навыков решения проблем или принятия решений. Из-за этого ученики и студенты теряли желание заниматься спортом, особенно те, кто не смог вписаться в конкурентно-ориентированную среду. По мере появлений новых исследований ученые пришли к выводу, что физическое воспитание нуждается не в прямых, а в более гибких подходах, в которых были бы не только физические методы, но и психологические, социальные и когнитивные аспекты обучения. Таким образом, новейшие модели стали более структурированными и адаптивными под каждый случай.

Некоторые модели приобрели особое влияние в современной методологии. Одна из них – модель «Спортивного образования», которая стремится сделать спорт более аутентичным и содержательным. Вместо коротких занятий, сосредоточенных на результативных упражнениях, учащиеся пробуют себя в разных ролях, участвуют в сезонах, работают в командах. Подобная структура помогает развивать компетентность, чувство ответственности и умение сотрудничать. Еще один популярный подход – это «Обучающие игры для понимания», они смещают акцент с технической стороны на тактическую осведомленность и интеллектуальные взаимодействия. С помощью модификации некоторых игр, которые выделяют конкретные тактические проблемы, ученики учатся принимать правильное в данной ситуации решение, распознавать закономерности и связывать их с реальными проблемами в игровом контексте. Также существует модель «Тактических игр», она предлагает структурированную последовательность игрового процесса, развитие навыков и выявление проблемы. Обе этих модели помогают ученикам стать активными участниками собственного развития.

Помимо игровых моделей есть «Кооперативное обучение», которое предлагает собственный подход. Оно ставит социальное взаимодействие

как основу обучения. В этой модели учащиеся работают сообща в небольших группах и вместе достигают целей, попутно развивая коммуникативные навыки, лидерские качества и доверие. Этот подход особенно ценен для развития инклюзивности и поддержки учащихся, которые могут чувствовать себя отстраненно по отношению к другим детям в условиях конкуренции.

Модель «Личной и социальной ответственности» также ориентирована на социальное взаимодействие между участниками. Главная цель заключается в помощи учащимся развивать уважение, самоконтроль и ответственность, а также выводить эти качества за рамки физического воспитания. Благодаря рассуждениям, обсуждениям и ответственному поведению она способствует развитию нравственности наряду с физическим развитием.

Еще одной концепцией является модель «Фитнес-образования», она отходит от традиционного тестирования физической подготовки и направлена исключительно на обучение пониманию принципов фитнеса, постановки личностных целей и самоконтролю прогресса, которые формируют привычки физической активности на всю жизнь [1].

Каждая из этих моделей обладает собственными преимуществами, среди которых можно выделить: 1) повышение ясности обучения; 2) более тесная связь между целями обучения и стратегиями преподавания; 3) повышение мотивации учащихся. Практически все модели делают акцент на самостоятельности, сотрудничестве и осмысленной вовлеченности, это помогает учащимся взять на себя ответственность за свое обучение. Они также помогают развитию когнитивных, социальных и эмоциональных навыков, выходящих за рамки физической работоспособности. Помимо этого, некоторые из этих моделей инклюзивны уже на стадии начала, учитывая различные уровни подготовки и стили обучения [4].

Однако проблемы внедрения в учебный процесс все так же остаются. Многие учителя не имеют достаточной мотивации и подготовки в области обучения на основе новых моделей, а это приводит к поверхностному или неправильному применению этих методов. Во многих школах все еще используются жесткие учебные программы, а большие классы и ограниченное время затрудняют процесс внедрения специальных моделей. Сопротивление изменениям и тенденция смешивать модели без осознания теоретических противоречий могут еще сильнее усложнить эффективность практики. Эти препятствия наглядно показывают необходимость профессионального развития и тщательного планирования обучения [2].

Развитие педагогических моделей в физической культуре определяется несколькими тенденциями. Одна из наиболее значимых – использование

гибридных моделей. В них взаимодополняющие подходы намеренно объединяются для достижения различных образовательных целей. Например, интеграция спортивных моделей с обучающими моделями. Для развития понимания можно совместить тактические и командные модели. Такая гибридизация помогает учителю принимать решение о том, как развивать сильные стороны учеников и дорабатывать слабые [3].

Образовательные педагогические модули должны адаптироваться к современным стандартам. Педагогам нужны прочные теоретические знания, которые впоследствии после их внедрения, будут применяться в практике. Педагоги должны самостоятельно научиться разрабатывать последовательные уроки, использовать для них соответствующие формы оценивания, интегрировать новейшие технологии и создавать инклюзивную среду. Непрерывное профессиональное развитие учителей становится очень важным в условиях быстро меняющейся образовательной среды, где новейшие исследования, общественные потребности, методики обучения и политические изменения появляются стремительно. Это требует от педагогов способности оперативно обрабатывать информацию, адаптироваться к новым условиям и осуществлять рефлексию своей деятельности.

В заключение стоит отметить, что физическая культура возникла задолго до того, как стала частью обязательного обучения в современном понимании. Нынешний широкий спектр педагогических моделей предоставляет учителям разнообразные инструменты для формирования содержательного, увлекательного и инклюзивного опыта обучения. Хотя некоторые модели могут создавать сложности в обучении, оценке и внедрении, они обладают отличным потенциалом для улучшения качества образовательных результатов.

Будущее практики, основанной на моделях, – за гибридными подходами, технологическими инновациями, инклюзивной педагогикой, целостным обучением, занятиями на свежем воздухе, а также за самостоятельным повышением активности учащихся. Непрерывное улучшение и продумывание применения новых педагогических моделей помогают физическому воспитанию готовить учащихся к активной, ответственной и здоровой жизни.

Библиографический список

1. Колесникова Т. П. Модель развития и регулирования сферы физической культуры и спорта // Известия ТулГУ. Экономические и юридические науки. – 2014. – № 2-1. –

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-i-regulirovaniya-sfery-fizicheskoy-kultury-i-sporta> (дата обращения: 15.11.2025).

2. Пономарев И. Е., Пономарев О. И. Исследование студенческого поведения в контексте физического воспитания // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2016. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-studencheskogo-povedeniya-v-kontekste-fizicheskogo-vospitaniya> (дата обращения: 15.11.2025).

3. Старов М. И., Барановский М. С. Модель развития духовно-нравственных отношений у будущих специалистов средствами физической культуры // Вестник ТГУ. – 2013. – № 12 (128). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-duhovno-nravstvennyh-otnosheniy-u-buduschih-spetsialistov-sredstvami-fizicheskoy-kultury> (дата обращения: 15.11.2025).

4. Nunan D., Watts I., Kaji F. A., Hansjee S., & Heneghan C. (2022). Adherence in leading medical journals to the CONSORT 2010 statement for reporting of binary outcomes in randomised controlled trials: cross-sectional analysis. *BMJ Evidence-Based Medicine*, 27(2), 120–124. – <https://doi.org/10.1136/bmjebm-2020-111489>.

Управление качеством проекта в общеобразовательной школе

Ж. М. Рахимжанова, А. О. Акказин

Общеобразовательная школа № 114
акимата города Астаны, г. Астана, Республика Казахстан

К. С. Садыкова

Лицей № 44 имени О. Бокея акимата
г. Усть-Каменогорска Восточно-Казахстанской области,
Республика Казахстан

Управление качеством проекта является неотъемлемой частью процесса проектирования и реализации, обеспечивая высокие стандарты исполнения на всех его этапах. Качество проекта включает в себя не только соответствие требованиям заказчика, но и учет всех внешних факторов, которые могут повлиять на конечный результат. Эффективное управление качеством способствует достижению поставленных целей, снижению рисков, оптимизации затрат и времени, а также повышению удовлетворенности всех заинтересованных сторон. Процесс управления качеством включает в себя планирование, контроль и обеспечение качества на протяжении всего жизненного цикла проекта. Основной задачей является создание условий для выполнения проекта в пределах заранее установленных требований, норм и стандартов. Управление качеством тесно связано с другими аспектами управления проектом, такими как управление сроками, бюджетом и ресурсами.

Ключевые слова: качество проекта, планирование, контроль, обеспечение качества, менеджмент, стратегическая цель.

Projekt quality management in secondary school

Zh. M. Rakhimzhanova, A. O. Akkazin

Secondary School No. 114 Akimat of the city of Astana, Astana,
Republic of Kazakhstan

K. S. Sadykova

Lyceum No. 44 named after O. Bokey of the Akimat
of Ust-Kamenogorsk, East Kazakhstan Region,
Republic of Kazakhstan

Project quality management is an integral part of the design and implementation process, ensuring high standards of performance at all stages. Project quality encompasses not only meeting customer requirements, but also considering all external factors that may affect the final outcome. Effective quality management contributes to achieving project goals, reducing risks, optimizing costs and time, and enhancing the satisfaction of all stakeholders. The quality management process includes planning, monitoring, and ensuring quality throughout the entire project lifecycle. The primary objective is to create an environment that allows the project to be completed within the predefined requirements, norms, and standards. Quality management is closely interconnected with other aspects of project management, such as time, budget, and resource management.

Keywords: project quality, planning, monitoring, quality assurance, management, strategic goal.

Данная тема была исследована множеством ученых и специалистов в области менеджмента и управления проектами. Рассмотрим несколько известных имен и их вклад в эту область: Филипп Кросби – один из ведущих специалистов в области управления качеством, автор концепции «ноль дефектов». Кросби предложил принципы, которые активно используются для управления качеством в рамках проектного менеджмента. Вальтер Шухарт – знаменитый за разработки в области статистического контроля качества. Его работы стали основой для метода, который используется для обеспечения качества в рамках проектов и производственных процессов. Джозеф Джуран – один из основоположников современной теории управления качеством. Его книга «Качество как стратегическая цель» оказала значительное влияние на подходы к управлению качеством в проектах. Эдвард Деминг – автор принципов статистического контроля качества и системного подхода к улучшению качества, известен своей теорией о PDCA (Plan-Do-Check-Act). Он повлиял на многие организации, включая японскую промышленность, и также на управление качеством проектов. Роберт Каплан и Дэвид Нортон – хотя они больше известны по своей работе над сбалансированной системой показателей (BSC), их идеи о стратегическом управлении также применимы в контексте управления качеством проекта. Мишель Шилдс и Карен Уиллс – исследовали управление качеством в контексте проектов и его роль в достижении успешных результатов, они также разработали концепции, касающиеся интеграции контроля качества в проектное управление [2].

Рассмотрим основные концепции и принципы управления качеством проекта:

1. Определение качества проекта.

Качество проекта можно рассматривать как степень соответствия результатов проекта установленным требованиям, ожиданиям заинтересованных сторон и стандартам. В контексте управления проектом качество включает в себя:

- Соответствие характеристикам и функциям, заложенным в проекте.
- Удовлетворение ожиданий клиентов и заинтересованных сторон.
- Эффективность и долговечность решений.

2. Основные принципы управления качеством проекта.

В теории управления качеством выделяются несколько важных принципов:

- Ориентация на клиента: качество должно соответствовать требованиям и ожиданиям заказчиков и пользователей.
- Постоянное улучшение: процесс улучшения качества не должен останавливаться на достигнутом, важно учитывать уроки и внедрять улучшения на всех этапах проекта.
- Всестороннее вовлечение: все члены команды проекта должны быть вовлечены в процессы управления качеством. Это касается как менеджеров, так и исполнителей.
- Системный подход: управление качеством требует комплексного подхода и взаимодействия всех этапов проекта (планирование, исполнение, контроль) [5].

3. Процесс управления качеством.

Процесс управления качеством можно разбить на несколько ключевых этапов:

- Планирование качества: определение того, что будет являться критерием качества для проекта, выбор методов обеспечения и контроля качества, разработка стандартов и процедур.
- Управление качеством: реализация планов качества, включая процессы выполнения, внедрение стандартов, обучение персонала, использование соответствующих инструментов и методов контроля.
- Контроль качества: оценка результатов выполнения проекта в соответствии с установленными стандартами качества, проведение проверок и тестов, сбор и анализ данных для выявления отклонений и внесения корректировок [7].

4. Риски, связанные с качеством проекта.

Управление качеством не обходится без учета рисков, которые могут повлиять на результаты проекта. Риски могут быть связаны с несоответ-

вием ожиданий заказчиков, изменениями в требованиях, недостаточной квалификацией команды или недостаточной проверкой качества.

5. Роль заинтересованных сторон в управлении качеством.

Важно, чтобы все заинтересованные стороны – заказчики, исполнители, поставщики, команды – были согласны по поводу требований и стандартов качества, а также участвовали в процессе управления качеством [1].

Таким образом, теоретические основы управления качеством проекта включают в себя философию, процессы, методы и практики, направленные на то, чтобы проект был завершен с высоким качеством и соответствовал требованиям всех заинтересованных сторон [4].

В нашей школе в рамках стратегического развития организована работа творческих групп, где каждая из них составила свой проект и работает по своим направлениям. Действуют 5 творческих групп, сформированных из инициативных педагогов. Работа данных групп направлена на развитие школы и творческого потенциала учителей. Группы учителей работают по следующим направлениям: по информатике, работе с родителями, повышению качества знаний, скорочтению, воспитательной работе.

1. Группа по информатике.

Цель: повышение цифровой грамотности учащихся и педагогов, внедрение ИКТ в образовательный процесс.

Направления деятельности:

- Разработка и внедрение цифровых образовательных ресурсов.
- Обучение педагогов использованию ИКТ.
- Организация кружков по программированию и цифровым технологиям.
- Поддержка участия школьников в олимпиадах и конкурсах по информатике.

Формы работы:

- Мастер-классы и тренинги для учителей.
- Вебинары и онлайн-семинары.
- Создание базы цифровых материалов и уроков.
- Проведение кибердней и хакатонов.

2. Группа по работе с родителями.

Цель: повышение уровня взаимодействия школы и семьи, формирование партнерских отношений.

Направления деятельности:

- Просветительская работа с родителями.

– Организация совместных мероприятий (классных часов, праздников, конференций).

– Индивидуальная работа с родителями «группы риска».

– Анкетирование и сбор предложений от родителей.

Формы работы:

• Родительские клубы и круглые столы.

• Консультации с педагогами и психологами.

• Вовлечение родителей в проектную и воспитательную деятельность.

• Совместные праздники, мастер-классы, субботники.

3. Группа по повышению качества знаний.

Цель: повышение успеваемости учащихся и эффективности учебного процесса.

Направления деятельности:

– Анализ успеваемости и мониторинг результатов.

– Внедрение эффективных методик преподавания.

– Проведение дополнительных занятий и консультаций.

– Поддержка одаренных и отстающих учеников.

Формы работы:

– Методические семинары для учителей.

– Индивидуальные образовательные маршруты.

– Диагностические работы и работа над ошибками.

– Организация предметных недель и олимпиад.

4. Группа по скорочтению.

Цель: развитие навыков быстрого и осмысленного чтения у учащихся.

Направления деятельности:

– Проведение занятий по скорочтению.

– Подготовка и внедрение авторских методик.

– Работа с детьми с трудностями в чтении.

– Формирование читательской грамотности.

Формы работы:

– Тренинги по скорочтению и развитию памяти.

– Внеклассное чтение с обсуждением текста.

– Конкурсы «Читаем быстро – понимаем точно».

– Ведение дневников читателя.

5. Группа по воспитательной работе.

Цель: формирование у учащихся нравственных качеств, патриотизма, культуры поведения.

Направления деятельности:

- Разработка и реализация воспитательных программ.
- Организация мероприятий патриотической, культурной и спортивной направленности.

- Работа с волонтерскими объединениями.

- Профилактика правонарушений и асоциального поведения.

Формы работы:

- Тематические классные часы и акции.

- Творческие конкурсы и фестивали.

- Участие в проектах «Доброволец», «Школа активного гражданина».

- Совместные мероприятия с родителями и общественностью.

В рамках реализации различных школьных проектов были достигнуты следующие результаты:

1. Развитие у обучающихся проектного мышления и навыков командной работы. Ученики научились планировать свою деятельность, делегировать задачи, отслеживать сроки и достигать целей в сотрудничестве.

2. Применение принципов управления качеством. Проекты разрабатывались с учетом четких целей, критериев качества, рисков и возможных корректировок. Учителя активно использовали мониторинг, промежуточную диагностику и анализ достигнутых результатов.

Проекты учителей информатики:

- Созданы и реализованы обучающие модули по программированию, робототехнике и цифровой грамотности.

- Учащиеся освоили базовые и продвинутые цифровые компетенции: создание веб-сайтов, работа с графикой, написание программ.

- Повышена мотивация к изучению технических и инженерных дисциплин.

- Организованы школьные и межшкольные хакатоны, олимпиады, мастер-классы.

- Внедрены элементы дистанционного и смешанного обучения с помощью цифровых платформ.

Проекты по воспитательной работе:

- Проведены акции, квесты, классные часы, направленные на формирование духовно-нравственных ценностей, патриотизма, культуры общения.

- Активизирована работа ученического самоуправления, проведены тренинги по развитию лидерских качеств.

– Участие школьников в социальных и волонтерских проектах, которое способствует развитию эмпатии, инициативности и социальной ответственности.

– Разработаны индивидуальные и групповые программы сопровождения обучающихся.

Проекты по повышению качества знаний обучающихся:

– Разработаны программы индивидуального сопровождения учеников с низкой мотивацией и пробелами в знаниях.

– Организованы дополнительные занятия, консультации, диагностика усвоения материала.

– Внедрены элементы адаптивного обучения, дифференцированные задания и технологии формирующего оценивания.

– По итогам проекта зафиксирован рост учебной успеваемости, улучшение качества выполнения контрольных и итоговых работ.

Проекты по скорочтению:

– Реализованы курсы по развитию техники и культуры чтения, что позволило многим ученикам значительно повысить скорость и качество восприятия текстовой информации.

– Отмечен рост успеваемости по предметам, требующим высокого уровня чтения и анализа текстов (литература, история, обществознание).

– Введены регулярные упражнения на развитие памяти, внимания и логического мышления.

Проекты по работе с родителями:

1. Установление прочного партнерства между школой и семьей. В рамках реализуемых проектов были проведены родительские собрания в новом формате (дискуссии, тренинги, мастер-классы), что способствовало более открытому и доверительному диалогу между педагогами и родителями.

2. Повышение педагогической грамотности родителей. Родителям предлагались информационные и обучающие мероприятия: лекции по возрастной психологии, профилактике интернет-зависимости, формированию здорового образа жизни у детей.

3. Совместные школьные мероприятия. Организованы и проведены совместные праздники, квесты, экскурсии, конкурсы, дни открытых дверей и волонтерские акции с участием родителей, что усилило чувство единства школьного сообщества.

4. Создание родительского актива и советов. Вовлечение активных родителей в школьную жизнь дало положительный эффект в управлении образовательным процессом и принятии решений на уровне класса и школы.

Таким образом, следует отметить, что управление качеством проекта – ключевой фактор успеха. Без системного подхода к контролю качества невозможно обеспечить соответствие результата требованиям заказчика, ожиданиям участников и задачам проекта. Четкая постановка целей, критериев успеха и показателей качества позволяет заранее предусмотреть риски и обеспечить высокие стандарты выполнения на всех этапах.

В ходе проекта важно регулярно отслеживать выполнение задач, анализировать промежуточные результаты, вносить корректировки и работать над улучшением процессов. Успешный проект характеризуется не только достигнутыми целями, но и тем, насколько эффективно, организованно и прозрачно велась работа над ним [6]. Ответственность за качество лежит не только на руководителе проекта, но и на всех членах команды. Совместный подход к контролю и улучшению работы способствует лучшим результатам. Применение SWOT-анализа, диаграмм, чек-листов, анкет обратной связи и других инструментов позволяет делать работу над проектом более осознанной, структурированной и продуктивной [3]. Управление качеством позволяет реализовывать не просто задания, а развивающие, значимые и результативные инициативы, которые способствуют личностному росту учеников и профессиональному развитию педагогов.

Библиографический список

1. Куценко Е. И. Проектный менеджмент [Электронный ресурс] : учебное пособие – Электрон. текстовые данные. – Оренбург : Оренбургский государственный университет, ЭБС АСВ, 2017. – 266 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/78823.html>. – ЭБС «IPRbooks»

2. Никитаева А. Ю. Проектный менеджмент [Электронный ресурс] : учебное пособие . – Электрон. текстовые данные. – Ростов-на-Дону, Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2018. – 188 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/87476.html>. – ЭБС «IPRbooks»

3. Ильин В. В. Проектный менеджмент [Электронный ресурс] : практическое пособие. – Электрон. текстовые данные. – Москва : Интермедиа, 2018. – 264 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/89602.html>. – ЭБС «IPRbooks»

4. Менеджмент в образовании : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под редакцией С. Ю. Трапицына. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 413 с. – (Бакалавр и магистр. Академический курс). – ISBN 978-5-534-00364-2. –

электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://www.biblio-online.ru/bcode/433372> (дата обращения: 22.12.2019)

5. Казина Ф. А., Тойвонена Н. Р. Проектный менеджмент в вузе [Электронный ресурс] : учебное пособие. – Электрон. текстовые данные. – Санкт-Петербург : Университет ИТМО, 2012. – 182 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/67544.html>. – ЭБС «IPRbooks»

6. Иванилова С. В. Управление инновационными проектами [Электронный ресурс] : учебное пособие для бакалавров. – Электрон. текстовые данные. – М. : Дашков и К, Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 188 с. – 978-5-394-02895-3. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/66843.html>

7. Технология социального проектирования : методическое пособие. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://textarchive.ru/c-2652351.html> (дата обращения: 22.12.2019)

Психолого-педагогическое сопровождение адаптации младших школьников при переходе в среднее звено школы

Ю. Е. Романова

Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП),
г. Казань, Российская Федерация

В статье рассматриваются особенности психолого-педагогического сопровождения адаптации младших школьников при переходе в среднее звено, анализируются факторы, влияющие на успешность этого процесса, и предлагаются основные направления работы с детьми, педагогами и родителями. Подчеркивается важность комплексного подхода, включающего диагностику, подготовку к переходу, развитие учебной самостоятельности, поддержку эмоциональной сферы и социально-психологическую адаптацию. Особое внимание уделяется роли школы и семьи в создании поддерживающей среды для успешного личностного и учебного развития ребенка.

Ключевые слова: адаптация, младшие школьники, среднее звено, психолого-педагогическое сопровождение, учебная самостоятельность, эмоциональная сфера, роль семьи, поддерживающая среда.

Psychological and pedagogical support for the adaptation of junior schoolchildren during the transition to middle school

Y. E. Romanova

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEML)
Kazan, Russian Federation

The article examines the specifics of psychological and pedagogical support for the adaptation of younger schoolchildren during the transition to middle school, analyzes the factors influencing the success of this process, and suggests the main areas of work with children, teachers, and parents. It emphasizes the importance of a comprehensive approach, including diagnostics, preparation for the transition, the development of academic independence, support for the emotional sphere, and socio-psychological adaptation. Special attention is paid to the role of the school and family in creating a supportive environment for the successful personal and academic development of the child.

Keywords: adaptation, younger schoolchildren, middle school, psychological and pedagogical support, academic independence, emotional sphere, role of the family, supportive environment.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптации младших школьников при переходе в среднее звено школы

Переход из начальной школы в среднее звено относится к числу важных этапов в образовательной траектории ребенка. Л. С. Выготский считал, что изменение социальной ситуации развития подводит к перестройке всей системы отношений обучающегося с окружающим миром [4]. Это делает подобные периоды особенно чувствительными и требует бережной поддержки со стороны педагогов и психологов. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что смена ведущей деятельности всегда сопровождается временным снижением устойчивости, что считается естественным этапом взросления [7].

Особенности адаптационного периода

Среднее звено имеет ряд отличительных характеристик, присущих только ему: увеличение количества предметов, новые учителя, изменение темпа уроков и повышение требований к самостоятельности. По наблюдениям Н. И. Гуткиной, многие дети сталкиваются с повышенной тревожностью, утомляемостью и трудностями саморегуляции именно в первые месяцы после изменения учебной среды [8].

А. М. Прихожан отмечает, что тревожность может проявляться не сразу, а спустя некоторое время, когда снижается первоначальная мотивация и появляется реальная учебная нагрузка [12].

К признакам затрудненной адаптации относятся: нарушение дисциплины, регресс в учебе, перепады настроения, проблемы в общении со сверстниками. В. С. Мухина связывает это с возрастными особенностями детей младшего подросткового периода, когда усиливаются потребности в признании и самостоятельности [11].

Факторы, влияющие на успешность адаптации

Исследователи (Л. И. Божович [3], А. Н. Леонтьев [10], Э. Эриксон [15]) выделяют две группы факторов: внутренние и внешние.

Внутренние факторы:

- особенности темперамента;
- уровень саморегуляции и произвольности (Л. С. Выготский [4]);
- сформированность познавательных процессов;
- характер мотивации (А. Маслоу [17]).

Внешние факторы:

- стиль педагогического взаимодействия;
- особенности учебной нагрузки;
- социально-психологическая атмосфера класса (Я. Л. Коломинский [9]);

- отношения внутри семьи;
- организация перехода школой. К. Роджерс отмечал, что поддерживающая и принимающая среда значительно снижает уровень стресса и способствует раскрытию потенциала ребенка [13].

Цели и принципы сопровождения

Сопровождение направлено на содействие ребенку в приспособлении к новым условиям обучения. Оно строится на следующих принципах:

- индивидуальный подход – опора на зону ближайшего развития (Л. С. Выготский [4]);
- непрерывность – поддержка проводится до, во время и после перехода;
- междисциплинарность – взаимодействие учителей, психологов, логопедов и родителей;
- развивающий характер – акцент на ресурсах ребенка (А. Г. Асмолов [2]); профилактическая направленность – раннее выявление рисков (Е. М. Орлова [19]).

Диагностика адаптационных процессов

Современные специалисты подчеркивают важность комплексного подхода (А. Я. Данилюк [6]; В. И. Екимова [20]).

Диагностика включает:

- наблюдение;
- беседы;
- тесты на школьную тревожность (А. М. Прихожан [12]);
- оценку произвольности и саморегуляции (А. В. Запорожец [21]);
- анализ учебной деятельности.

Диагностика проводится в три этапа:

- 1) подготовительный (конец 4 класса);
- 2) вход в новый учебный год;
- 3) итоговый этап через 4–6 месяцев.

Результаты формируются в индивидуальную карту адаптации. Основные направления сопровождения:

1. Подготовка к переходу. Проводятся ознакомительные встречи, экскурсии в будущие кабинеты, тренинги уверенности. Такой подход помогает снизить неопределенность – ключевой источник стресса у детей (А. М. Прихожан [12]).

2. Развитие учебной самостоятельности. Учебная деятельность в средней школе требует большей организованности. Л. И. Божович отмечала,

что формирование внутренней мотивации и ответственности связано с постепенным освоением самостоятельности [3].

Проводятся занятия:

- по планированию времени;
- распределению нагрузки;
- самоконтролю;
- постановке целей.

3. Поддержка эмоциональной сферы. Используются упражнения на релаксацию [14], элементы арт-терапии [1], дыхательные техники. Мухина отмечала, что эмоциональная устойчивость – значимый показатель успешного развития в младшем подростковом возрасте [11]. У детей с повышенной тревожностью применяются индивидуальные занятия (К. Леонгард и другие авторы акцентуаций).

4. Социально-психологическая адаптация. Я. Л. Коломинский подчеркивал важность гармоничных отношений в детском коллективе [9]. Проводятся: тренинги командообразования; игры на развитие эмпатии; профилактика конфликтов; обсуждения ситуаций выбора. Учитель играет роль медиатора между детьми.

5. Индивидуальная помощь. При серьезных трудностях организуются личные консультации психолога, коррекция самооценки, формирование реальных учебных целей, работа над тревожностью, что дополняется необходимостью применения интерактивных методов обучения для формирования универсальных учебных действий младших школьников, как показывают исследования Ф. А. Саглам, Р. Р. Ханмурзиной, Х. Х. Саглам [14].

Роль школы и учителя. Успешность адаптации во многом зависит от педагогов. Эльконин считал, что учитель должен становиться для ребенка значимой взрослой фигурой, способной направлять и поддерживать [7].

Школа обеспечивает:

- преемственность программ;
- умеренную нагрузку в начале года;
- совместную работу педагогов и психологов;
- просвещение родителей.

Семья остается ключевым звеном. А. М. Прихожан подчеркивала, что эмоциональная поддержка родителей снижает уровень тревожности и укрепляет чувство безопасности [12].

Родителю важно учитывать:

- режим дня;
- учебную самостоятельность;
- адекватное распределение нагрузки;
- позитивное подкрепление детских усилий.

Согласованность требований семьи и школы создает устойчивую основу для успешной адаптации.

Заключение

Адаптация младших школьников к условиям среднего звена – сложный процесс, требующий участия педагогов, психологов и родителей. Как отмечают Л. С. Выготский [4], Д. Б. Эльконин [7] и современные исследователи (В. И. Екимова [20], Е. М. Орлова [19]), именно поддерживающая среда создает условия для успешного личностного и учебного развития. Это позволяет ребенку входить в новый этап школьной жизни уверенно, ощущая поддержку взрослых и свои собственные ресурсы.

Библиографический список

1. Аиткулова Ф. С. Методы арт-терапии в развитии эмоционального интеллекта обучающихся в процессе психолого-педагогического консультирования // Студенческие исследования, идеи и инновации : сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 28 февраля 2024 года. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 142–144. – EDN PJWAPX.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание человеческой природы. – М. : Смысл, 2010.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М. : Педагогика, 1968.
4. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М. : Смысл, 2004.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М. : Просвещение, 1991.
6. Данилюк А. Я. Психолого-педагогическая поддержка обучающихся в условиях модернизации образования. – М. : Просвещение, 2015.
7. Эльконин Д. Б. Психология развития школьника. – М. : Институт практической психологии, 2000.
8. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – СПб. : Питер, 2007.
9. Коломинский Я. Л. Социальная психология школьного коллектива. – Минск : Народная асвета, 1980.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл, 2005.
11. Мухина В. С. Возрастная психология. – М. : Академия, 2012.
12. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков. – М. : МПСИ, 2000.
13. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Прогресс, 1994.

14. Рыбасова Ю. Ю., Новгородова Е. Е., Ситдикова Г. Р. Арт-терапевтическое сопровождение людей с орфанными заболеваниями через аутентичные танцевальные упражнения // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2023. – № 2. – С. 157–161. – EDN RQYRXU.
15. Саглам Ф. А., Ханмурзина Р. Р., Саглам Х. Х. Интерактивные методы обучения в формировании универсальных учебных действий младших школьников в инклюзивном образовании // Преемственная система инклюзивного образования: современные вызовы : материалы XII Международной научно-практической конференции, Казань, 15–17 марта 2023 года. – Казань : Издательство «Познание», 2023. – С. 170–173. – EDN JUIFWO.
16. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб. : Литера, 2000.
17. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб. : Питер, 2008.
18. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – М. : Прогресс, 2003.
19. Орлова Е. М. Психологическое сопровождение обучающихся в период адаптации. – М. : Академический проект, 2017.
20. Екимова В. И. Адаптация младших школьников к условиям обучения: теория и практика. – М. : Владос, 2020.
21. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. – М. : Педагогика, 1986.

Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста

А. В. Савченков, Н. В. Уварина
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация

В статье рассматриваются особенности формирования эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. Раскрывается значение эмоционального развития для успешной социализации ребенка и его адаптации в коллективе. Описываются эффективные педагогические приемы и игровые методы, способствующие развитию способности понимать и выражать эмоции, управлять ими и проявлять эмпатию. Особое внимание уделено роли воспитателя и эмоциональной среды детского сада.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дошкольный возраст, развитие эмоций, эмпатия, воспитатель, игровая деятельность.

Development of emotional intelligence in preschool children

A.V. Savchenkov, N. V. Uvarina
South Ural State Humanitarian Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russian Federation

The article discusses the features of the formation of emotional intelligence in preschool children. The importance of emotional development for the successful socialization of a child and his adaptation in a team is revealed. Effective pedagogical techniques and game methods are described that contribute to the development of the ability to understand and express emotions, manage them, and show empathy. Special attention is paid to the role of the kindergarten teacher and the emotional environment.

Keywords: emotional intelligence, preschool age, emotional development, empathy, educator, play activity.

Эмоциональный интеллект является одной из ключевых характеристик личности, определяющих успешность взаимодействия человека с окружающим миром, уровень его адаптации и способность к саморегуляции. В условиях современного общества, где растет значение межличностных коммуникаций и психологического благополучия, развитие эмоционально-

го интеллекта у детей становится важнейшей задачей дошкольного образования. Формирование у ребенка умения распознавать, понимать и контролировать собственные эмоции, а также учитывать эмоциональные состояния других людей, способствует гармоничному развитию личности и успешной социализации в детском коллективе.

Впервые термин «эмоциональный интеллект» употребили Дж. Майер и П. Соловей. Они определили данное понятие как способность воспринимать и выражать эмоции, понимать и объяснять их, ассимилировать собственные эмоции и эмоции других [1].

Дошкольный возраст – это период интенсивного эмоционального и личностного развития. В это время ребенок учится различать основные эмоции, выражать их адекватно ситуации, понимать эмоциональные проявления других людей. Развитие эмоционального интеллекта в данном возрасте тесно связано с общим когнитивным и речевым развитием. Именно через слово, мимику и жест ребенок начинает осознавать внутренние состояния – свои и чужие. Поэтому педагогическая работа, направленная на развитие эмоционального интеллекта, должна учитывать особенности эмоционально-волевой сферы дошкольника и быть построена на принципах гуманистического, личностно-ориентированного подхода.

Современных детей стараются развивать интеллектуально. Предметом гордости для родителей является умение ребенка читать и писать, решать математические задачи. Но умению ребенка общаться в группе сверстников порой уделяется небольшое внимание. Это не считается важным. Однако дети с развитым эмоциональным интеллектом лучше адаптируются в обществе, их поведение более гармонично, и они легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими, эмоционально уравновешенные, спокойные. Дети с высоким уровнем эмоционального интеллекта быстрее восстанавливаются. Когда они грустят, сердятся или боятся, попадая в трудную ситуацию, они быстро могут себя успокоить и прийти в норму, продолжив продуктивную деятельность [2].

Ключевую роль в формировании эмоционального интеллекта играет эмоциональный климат группы и стиль общения воспитателя с детьми. Доброжелательная атмосфера, поддержка и принятие со стороны взрослого способствуют возникновению у ребенка чувства уверенности и эмоциональной безопасности. Педагог становится для ребенка моделью эмоционального поведения: наблюдая за реакциями взрослого, дети учатся выражать свои чувства конструктивно, понимать причины эмоциональных состояний, регулировать их. Важно, чтобы педагог сам обладал высоким

уровнем эмоциональной культуры, умел эмпатически воспринимать ребенка и адекватно реагировать на его поведение.

Среди эффективных педагогических средств развития эмоционального интеллекта особое место занимают игры, направленные на распознавание и выражение эмоций. К таким играм относятся «Угадай эмоцию», «Зеркало», «Какое настроение?», где дети учатся различать эмоциональные состояния по мимике и интонации. В процессе подобных игр ребенок осваивает базовые эмоциональные понятия – радость, грусть, страх, удивление, злость – и учится выражать их социально приемлемыми способами. Кроме того, значительную роль играют сюжетно-ролевые игры, которые способствуют развитию эмпатии и умения понимать чувства других. Переживая различные роли, дети учатся ставить себя на место другого человека, прогнозировать его эмоциональные реакции и строить взаимодействие с учетом этого понимания.

Личность ребенка накапливает не только позитивный, но и негативный опыт. Из этого следует, что в своей профессиональной деятельности педагогическому работнику необходимо постоянно наблюдать за особенностями общения ребенка. В итоге, это позволит укрепить его положительные стороны общения с помощью развития тех индивидуальных качеств, которые способствуют более эффективному общению. Поэтому детский сад имеет особое значение в жизни дошкольника. Воспитание ребенка в детском саду включает следующие задачи:

- научить распознавать и открыто выражать свои эмоции;
- помочь в осознании собственных потребностей и потребностей других людей;
- привить навыки культурного общения [3].

Не менее важным направлением является развитие навыков саморегуляции. В дошкольном возрасте дети часто испытывают трудности в контроле импульсивных реакций и в выражении негативных эмоций. Задача педагога заключается в том, чтобы помочь ребенку осознать свои чувства и предложить приемлемые способы их выражения. Эффективными средствами являются дыхательные упражнения, релаксационные паузы, музыкально-ритмические занятия, а также обсуждение эмоциональных ситуаций, знакомых детям. Через анализ поступков героев сказок, мультфильмов или реальных событий ребенок учится понимать, как эмоции влияют на поведение, и осознает ценность доброжелательных, уважительных отношений.

Важным фактором успешного формирования эмоционального интеллекта является взаимодействие детского сада и семьи. Эмоциональное развитие ребенка невозможно без участия родителей, которые создают первичный опыт эмоциональных отношений. Педагог должен стремиться к сотрудничеству с семьей, информировать родителей о значении эмоционального воспитания, предлагать совместные формы деятельности: семейные тренинги, мастер-классы, консультации. Такая работа способствует формированию единого воспитательного пространства, где ребенок чувствует эмоциональную поддержку и уверенность. Педагогическая практика показывает, что наиболее результативными являются системные программы, включающие комплексные формы работы: беседы об эмоциях, эмоциональные тренинги, игровые упражнения, арт-терапевтические и театрализованные занятия. Важно, чтобы развитие эмоционального интеллекта не рассматривалось как отдельное направление, а интегрировалось во все виды деятельности дошкольников – игру, общение, труд, творчество. Такой подход обеспечивает целостное развитие личности и формирование эмоциональной культуры как основы морального поведения.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста является важнейшим направлением современного дошкольного образования, обеспечивающим формирование психологически устойчивой, эмпатичной и социально адаптированной личности. Роль педагога заключается не только в обучении ребенка навыкам распознавания и выражения эмоций, но и в создании условий для эмоционального благополучия, формирования доверительных отношений и развития способности к сопереживанию. Системная работа в этом направлении способствует не только гармоничному развитию ребенка, но и формированию у него основ будущей успешности в личной и социальной жизни.

Библиографический список

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – Москва : «АСТ МОСКВА», 2013. – 478 с.
2. Аникина А. П., Барабанова М. С. Развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников // Наука и школа. – 2020. – №. 3. – С. 197–204.
3. Гиниятуллина Э. Д. Развитие эмоционального интеллекта дошкольника // Universum: психология и образование. – 2019. – №. 2 (56). – С. 1–3.

Деятельность воспитателя по пропедевтике инженерного образования

Н. Л. Сандакрышина, Е. А. Логинова
Лицей № 54, г. Омск, Российская Федерация

В статье представлено описание деятельности воспитателей детского сада по пропедевтике инженерного образования. Рассмотрены формы и методы работы с воспитанниками, обоснована актуальность данной работы.

Ключевые слова: дошкольник, инженер, пропедевтика.

Activities of a teacher in propaedeutics of engineering education

N. L. Sandakryshina, E. A. Loginova
Lyceum No. 54, Omsk, Russian Federation

This article describes the work of kindergarten teachers in the propaedeutics of engineering education. It describes the forms and methods of working with students and substantiates the relevance of this work.

Keywords: preschooler, engineer, propaedeutics.

В настоящее время в нашем мире наблюдается технологическая революция, высокотехнологичные и инновационные технологии становятся неотъемлемыми составляющими современного общества и приносят хорошую прибыль его разработчикам. Наш президент Владимир Путин предложил вывести на более высокий уровень инженерное образование, которое в нашей стране немного отстает от других стран в мире и нуждается в профессиональных кадрах [1].

В условиях стремительного технологического прогресса и изменений в социально-экономической среде инженерное образование становится все более важным аспектом подготовки будущих высококвалифицированных специалистов в области науки и техники. Начинать формирование инженерных компетенций следует с раннего возраста, что делает пропедевтику инженерного образования в дошкольных учреждениях важной составляющей образовательного процесса, который способствует развитию у детей

не только технических навыков, но и критического мышления, креативности и способности к решению проблем. В этом контексте важно понимать, какие подходы и методы могут быть использованы для формирования интереса к инженерии у детей в возрасте 3–7 лет.

Раннее знакомство с инженерными основами помогает детям развивать навыки, которые будут полезны им в будущем. Инженерное мышление включает в себя способности к анализу, проектированию и созданию. Дети, вовлеченные в инженерные проекты, учатся работать в команде, принимать решения и не бояться ошибок [2].

Исследования показывают, что именно в дошкольном возрасте у детей активно развиваются познавательные способности, и они начинают задавать вопросы о том, как устроен мир. Закладываются основы интереса к науке и технике, что в дальнейшем может повлиять на выбор профессии. Инженерное образование в этом возрасте помогает развить навыки, которые будут полезны в будущем, такие как:

- критическое мышление: дети учатся анализировать ситуации, делать выводы и принимать решения. Это важно для будущей профессиональной деятельности в любой области;
- творческий подход: процесс проектирования и создания чего-либо помогает развивать креативность и воображение. Дети учатся находить нестандартные решения и подходы к задачам;
- командная работа: инженерные проекты часто требуют совместной работы, что развивает социальные навыки и умение работать в команде;
- умение решать проблемы: дети учатся подходить к задачам системно, находить оптимальные пути решения и учитывать различные факторы [3].

Пропедевтика инженерного образования в дошкольных учреждениях строится на нескольких ключевых принципах:

- игровая форма обучения: для детей дошкольного возраста игра является основным способом познания мира. Использование конструкторов, моделей и других игровых элементов позволяет детям в увлекательной форме осваивать инженерные концепции. Игровая деятельность позволяет создать позитивную атмосферу обучения, помогает развивать мотивацию к обучению и способствует лучшему усвоению материала;
- проектная деятельность: создание простых проектов, таких как постройки из конструктора или изготовление поделок, помогает детям применять теоретические знания на практике. Проектная деятельность развивает у детей креативность, навыки критического мышления и умение работать в команде;

– интеграция с другими областями знаний: важно интегрировать инженерное образование с другими дисциплинами, такими как математика, естественные науки и искусство. Такой междисциплинарный подход позволяет детям видеть взаимосвязь между различными областями знаний и развивает целостное восприятие мира [4;5].

Для успешной реализации пропедевтики инженерного образования в дошкольных группах БОУ г. Омска «Лицей № 54» воспитателем и педагогом дополнительного образования лицея совместно с методистом Центра творчества «Созвездие» была разработана программа «КонструкторИум». На занятиях дошкольники выполняют постройки по схеме, по образцу, по примеру воспитателя, по заданной теме, по условиям, по замыслу. Все занятия проходят в игровой форме.

Дети знакомятся с профессией инженера, закрепляют знания с помощью просмотра презентаций, экскурсий. В группе создана соответствующая предметно-развивающая среда: расположен центр конструирования, в котором находятся разные виды конструкторов: лего, «Ромашка», цепляющиеся шарики, конструкторы из геометрических фигур, «палочки Кюизенера», мозаика, «Веселые шурупчики», кубики Дьенеша, кирпичики Никитина, бросовый материал. Также в центре есть схемы, альбомы с образцами конструкций, картинки с изображением профессий (инженера, инженера-конструктора, архитектора), детская литература, простые и цветные карандаши, ластики, бумага.

Нами используются различные методы и формы работы:

– мастер-классы и практические занятия: проведение мастер-классов по созданию простых механизмов или моделей, таких как машинки или роботы, позволяет детям увидеть результат своей работы и способствует развитию интереса к инженерии. Важно, чтобы занятия были интерактивными и включали элементы игры;

– экскурсии и выездные мероприятия: организация экскурсий на предприятия или в научные центры, где дети могут наблюдать за работой инженеров и научных сотрудников, что помогает формировать представление о реальных процессах и профессиях. Это также может вдохновить детей на дальнейшее изучение науки и техники;

– конкурсы и выставки: участие в конкурсах и выставках, где дети могут представить свои проекты и поделки, развивает уверенность в себе и навыки презентации. Это способствует обмену опытом между детьми и формирует дух сотрудничества;

- использование STEM-образования: внедрение программы STEM (наука, технологии, инженерия, математика), которая включает в себя занятия по конструированию, программированию и научным экспериментам. Это позволяет детям знакомиться с инженерными принципами через практические задания;

- проектная деятельность: организация тематических проектных недель, посвященных определенным инженерным концепциям, таким как мосты, здания города, транспорт или механизмы, позволяет детям углубленно исследовать интересующие их темы и применять знания на практике;

- инженерные лаборатории: созданы специальные инженерные лаборатории, где дети могут работать с различными материалами и инструментами, проводить эксперименты и реализовывать свои идеи.

Воспитатели играют важную роль в процессе пропедевтики инженерного образования. Они должны быть не только организаторами учебного процесса, но и вдохновителями, способствующими развитию интереса к инженерии. Важно, чтобы воспитатели обладали необходимыми знаниями и умениями для работы с детьми в данной области, были готовы к обучению детей основам инженерного мышления и умели создать мотивирующую и поддерживающую образовательную среду.

В работу активно вовлекаются и родители. Они участвуют, например, в организованных совместных занятиях по созданию простых конструкций дома, в семейных инженерных конкурсах. Это позволяет укрепить связь между домом и детским садом и создает единую образовательную среду, в которой ребенок чувствует поддержку как со стороны воспитателей, так и со стороны родителей.

Пропедевтика инженерного образования в дошкольных учреждениях представляет собой необходимый шаг к подготовке детей к жизни в высокоразвитом и технологически сложном мире. Раннее знакомство с инженерными концепциями и принципами формирует у детей критическое мышление, креативность и готовность к решению проблем. Интеграция инженерного образования в дошкольную программу способствует развитию новых поколений инженеров и творцов, что является важным вкладом в будущее общества.

Создание условий для раннего инженерного образования в дошкольных учреждениях требует внимания со стороны образовательных учреждений, родителей и общества в целом. Это позволит не только развить у детей необходимые навыки, но и вдохновить их на дальнейшее обучение и профессиональную деятельность в области инженерии. Таким образом,

пропедевтика инженерного образования в дошкольных учреждениях становится основой для формирования успешных и компетентных специалистов будущего.

Библиографический список

1. Хламова Н. А., Новикова Н. А., Тарунина Р. Р. Растим будущих инженеров в детском. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 46 (232). – С. 335–337. – URL: <https://moluch.ru/archive/232/53790/>
2. Матвеева О. Н. Реализация дополнительной профессиональной программы «Развитие начал технического образования дошкольников» // Управление образованием: теория и практика. 2025. – №7-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-dopolnitelnoy-professionalnoy-programmy-razvitie-nachal-tehnicheskogo-obrazovaniya-doshkolnikov>
3. Котова Н. В. Стимулирование профессионального самоопределения школьников к инженерному образованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2012. – 25 с.
4. Миназова Л. И. Особенности развития инженерного мышления детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2015. – № 17. – С. 545–548. URL: <https://moluch.ru/archive/97/20543/>
5. Волосовец Т. В., Карпова Ю. В., Тимофеева Т. В. Парциальная программа дошкольного образования. От Фребеля до робота: растим будущих инженеров. – Самара : Астрад, 2017. – 78 с.
6. Маркова В. А., Житнякова Н. Ю. «LEGO в детском саду» (парциальная программа интеллектуального и творческого развития дошкольников на основе образовательных решений LEGO EDUCATION). – М. : ЗАО «ЭЛТИ-КУДИЦ», 2015. – 37 с.

Квест-технология как средство развития познавательного интереса на уроках биологии

О. Е. Токарь

Тюменский государственный университет, г. Тюмень,
Российская Федерация

К. С. Васильева

Средняя общеобразовательная школа № 7 города Ишима,
г. Ишим, Российская Федерация

Квест-технология представляет собой одну из наиболее эффективных современных образовательных методик, которая благоприятно влияет не только на развитие коммуникативных и регулятивных навыков, но и способствует увеличению познавательного интереса обучающихся к изучаемому материалу. Приведены результаты педагогического эксперимента, проведенного в 8 классе общеобразовательной школы, направленного на выявление познавательного интереса к биологии. Результаты исследования показали, что проведение уроков биологии с использованием квестов является эффективным средством повышения уровня развития познавательного интереса школьников к предмету «Биология».

Ключевые слова: квест-технология, познавательный интерес, диагностика, биология, урок-квест.

Quest technology as a means of developing cognitive interest in biology lessons

O. E. Tokar

Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation

K. S. Vasilyeva

Secondary School № 7 of the city of Ishima, Ishim, Russian Federation

Quest technology is one of the most effective modern educational techniques, which has a beneficial effect not only on the development of communicative and regulatory skills, but also helps to increase the cognitive interest of students in the material being studied. The results of a pedagogical experiment conducted in the 8th grade of a secondary school aimed at identifying cognitive interest in biology are presented. The results of the study showed that conducting biology lessons using quests is an effective means of increasing the level of cognitive interest of schoolchildren in the subject of Biology.

Keywords: quest technology, cognitive interest, diagnostics, biology, lesson quest.

В современной информационной среде, особенно в интернете, доступно множество цифровых сервисов, предназначенных для использования квест-технологии в образовательном процессе. [1] Тем не менее, применение квестов в образовательной практике встречается редко, что может быть обусловлено низкой осведомленностью учителей о потенциально положительном воздействии данной технологии на стимулирование познавательного интереса учащихся к изучаемому предмету.

Развитие активности школьника, его способность к самоорганизации и самостоятельности, решению абсолютно стандартных задач нестандартными методами – задачи современного учителя. Помимо всего вышеперечисленного, важным аспектом остается развитие познавательного интереса у обучающихся, направленного на приобретение и усвоение новой системы знаний, развитие самостоятельности, креативности и научно-исследовательской деятельности. В современной педагогике актуальной проблемой является мотивация школьников к учебной деятельности на уроках биологии с применением инновационных технологий, включая квесты. Однако чаще всего педагоги предпочитают использовать онлайн-задания и веб-игры, упуская возможность проведения реальных биологических квестов [2].

Квест-технология способна повлиять не только на восприятие образовательного материала и становление ребенка как личности, но еще и может стимулировать умственное развитие обучающихся. Квест, как уникальный продукт, позволяет решать бесчисленное множество творческих и интеллектуальных задач, интегрированных из разных предметных областей [3].

Чаще всего квест-технологию применяют на уроке усвоения новых знаний, где обучающиеся при помощи работы в группах или парах выполняют задания и совместно приходят к пониманию новых биологических терминов и системы знаний по теме [4]. Квест можно использовать и для закрепления знаний, вот несколько примеров: применение теории на практике (выполняя задания и совершая те или иные выборы, обучающиеся применяют теоретический материал на практике); погружение в контекст (квесты способны эффективно погрузить участников в образовательный процесс, помогают прожить ситуацию «изнутри») [5].

Квест-технология на уроках биологии в 8 классе применима к абсолютно разнообразным темам. Однако необходимо учитывать, что постоянное применение квест-технологии на каждом уроке может привести к утомлению учащихся и снижению уровня мотивации [6].

Квест-технология представляет собой одну из наиболее эффективных современных образовательных методик, которая благоприятно влияет не только на развитие коммуникативных и регулятивных навыков, но и способствует увеличению познавательного интереса обучающихся к изучаемому материалу, что, в свою очередь, несомненно, приводит к повышению интереса к предмету «Биология». Следовательно, развитие познавательного интереса обучающихся на уроках биологии является ключевым фактором повышения эффективности образовательного процесса и формирования разносторонне развитой личности. Как было отмечено, познавательный интерес – мощный стимул, активизирующий мыслительную деятельность, способствующий развитию критического и креативного мышления.

Считаем, что использование квест-технологии на уроках биологии в 8 классе создаст оптимальные условия для непрерывного вовлечения обучающихся в образовательный процесс через решение учебных задач в легкой игровой форме. Данный формат проведения урока будет способствовать формированию желания изучать биологию на углубленном уровне.

Внедрение квест-технологии в образовательный процесс будет формировать у обучающихся умение решения проблем при помощи творческого подхода, умение анализировать и структурировать информацию, будет способствовать поиску причинно-следственных связей. Данный подход соответствует современным требованиям развивающего обучения.

Все вышесказанное определяет важность и актуальность представленных ниже результатов педагогического эксперимента, проведенного в общеобразовательной школе МАОУ СОШ № 7 г. Ишима с целью определения эффективности использования образовательных квестов в работе по формированию познавательного интереса у школьников 8 класса.

Диагностическим инструментарием, используемым для определения уровня познавательного интереса на уроках биологии, стал адаптированный тест-опросник Л. М. Фридмана.

Анализ результатов первичной диагностики, проведенной в двух 8 классах (8Г – контроль, 8Д – опыт), показал, что в контрольном и экспериментальном классе наибольшее количество обучающихся оказалось с низким уровнем познавательного интереса. В экспериментальном классе доля обучающихся с низким познавательным интересом была ниже в 1,2 раза. Полученное расчетным путем значение t-критерия Стьюдента оказалось ниже критического значения (2,04), найденного по таблице, следовательно, наблюдаемое различие в уровне познавательного интереса могло быть обусловлено случайностью.

Для повышения уровня познавательного интереса в экспериментальном классе (8Д) были разработаны и проведены 3 урока биологии с использованием квест-технологии и цифровых сервисов «Квестодел. Конструктор квестов» и «Surprise me». Уроки биологии в экспериментальном (8Д) и контрольном (8Г) классах проводились по таким разделам биологии, как «Развитие животного мира на Земле», «Животные в природных сообществах», «Животные и человек».

Первый квест был по теме «Палеонтология и ее методы». В ходе квеста обучающиеся узнали о специфике такой науки, как палеонтология; научились отличать настоящие ископаемые от современных объектов; определять возраст ископаемых с использованием фотографии слоев земли; собирали скелет древнего животного (динозавра); разгадывали ребусы, связанные с палеонтологией.

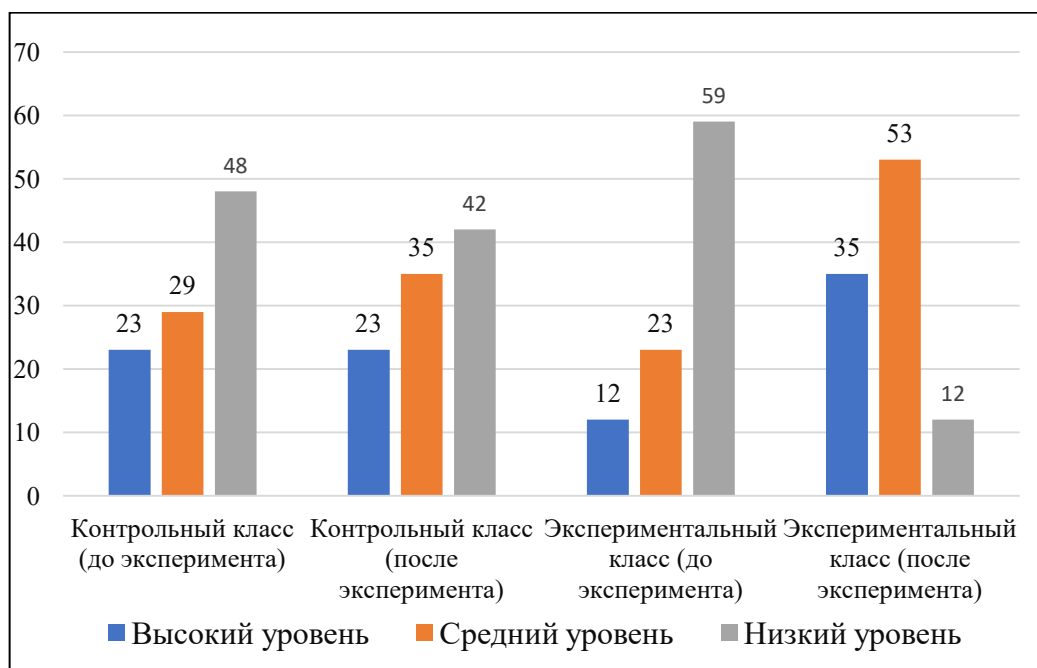
Второй квест был посвящен изучению животного мира и среде обитания животных. В ходе квеста обучающиеся помогали животным выполнять определенные задания и перемещали их в нужные природные зоны: соотносили животных в соответствии с их местами обитания; вспоминали приспособления животных к жизни в определенных средах обитания; отгадывали загадки по теме урока; собирали пазл с изображением природной зоны.

Третий квест был посвящен одомашниванию животных и изучению такой науки, как селекция. В ходе квеста обучающиеся: отвечали на короткие вопросы по селекции и одомашниванию животных; разгадывали загадки по теме урока; изучали методы селекции; узнавали домашних животных по специфике их поведения; создавали животное с уникальными генетическими признаками.

Во время проведения эксперимента обучающиеся хорошо коммуницировали между собой, выполняли задания слаженно, демонстрировали высокий уровень взаимодействия. В процессе прохождения квеста развивались не только коммуникативные способности, но и регулятивные универсальные действия: учащиеся учились организовывать свою деятельность самостоятельно, распределяли роли и задачи. Данный формат проведения урока для обучающихся был чем-то новым и необычным, что положительно повлияло на уровень познавательного интереса.

Анализ результатов повторной диагностики уровня познавательного интереса свидетельствует о положительной динамике развития познавательного интереса в двух группах, особенно в экспериментальной.

Данные, полученные в ходе исследования, представлены на рисунке.



Сравнительный анализ уровня познавательного интереса обучающихся двух 8-х классов, %

Из рисунка 1 видно, что в экспериментальном классе (8Д) количество обучающихся с низким уровнем познавательного интереса уменьшилось в 4,9 раза, возросла доля обучающихся со средним и высоким уровнем познавательного интереса (2,3 и 2,9 раза соответственно). В контрольном классе (8Г) доля обучающихся с низким уровнем познавательного интереса уменьшилась в 1,1 раз за счет возрастания доли обучающихся со средним уровнем познавательного интереса. Эти изменения могут носить случайный характер. Полученное расчетным путем значение t-критерия Стьюдента (2,8) оказалось выше критического значения (2,04), найденного по таблице, значит, мы имели дело со статистически значимыми различиями между сравниваемыми величинами показателей уровня познавательного интереса.

Исходя из результатов проведенного исследования, можно утверждать, что применение квест-технологии на уроках биологии в 8 классах является эффективным средством для повышения уровня развития познавательного интереса школьников.

Библиографический список

1. Васильева К. С. Развитие познавательного интереса на уроках биологии посредством применения квест-технологии // Актуальные вопросы науки и образования (шифр-МКАВН) : сборник материалов X Международной научно-практической конференции. — М. : Центр развития образования и науки, 2024. — С. 57–64.
2. Потехина Н. В., Жеребятникова Г. В., Ломова А. А. Квест-технология как средство активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках биологии в условиях современной школы // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 75-4. — С. 231–236.
3. Гордеева В. В., Присяжнюк М. Н. Образовательный квест как средство формирования познавательных компетентностей у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы педагогики. — 2019. — № 12-2. — С. 83–86.
4. Шухардина А. А. Квест-технологии на уроках биологии как способ формирования положительной мотивации обучающихся // Инфоурок : [сайт]. 2017. — URL: <https://infourok.ru/> (дата обращения: 17.06.2025).
5. Ежак О. Что такое разветвленный квест и как с его помощью оживить обучение // Образование : [сайт]. 2021. — URL: <https://skillbox.ru/> (дата обращения: 17.06.2025).
6. Буйло Р. А. Туристский квест как инструмент для активизации познавательной самостоятельности учащихся на занятиях объединений по интересам // Колпинские чтения: детско-юношеский туристско-краеведческий форум : материалы VI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции-конкурса публикаций, посвященной 80-летию полного освобождения Ленинграда от фашисткой блокады. — СПб, 2024. — С. 148–154.

**Психологические, социальные и технологические
причины травли в онлайн-пространстве
в подростковой среде**

А. А. Фадеев, С. Н. Федорова

Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

В статье рассматривается процесс травли в онлайн-пространстве в подростковой среде с точки зрения различной природы ее происхождения: психологической, социальной и технологической. Автор делает акцент на том, что причины травли необходимо рассматривать именно комплексным образом, анализируя различные аспекты жизни подростка, поскольку в каждом конкретном случае предпосылками агрессивного поведения могут стать разные условия.

Ключевые слова: травля, онлайн-пространство, подросток, преследование, агрессивное поведение, профилактика насилия.

**Psychological, social and technological causes of bullying in
the online space among teenagers**

A. A. Fadeev, S. N. Fedorova

Mari State University, Yoshkar-Ola, Russian Federation

The article examines the process of bullying online in the adolescent environment from the point of view of the different nature of its origin: psychological, social and technological. The author emphasizes that the causes of bullying should be considered in a comprehensive manner analyzing various aspects of a teenager's life since in each case different conditions may become preconditions for aggressive behaviour.

Keywords: bullying, online, teenager, harassment, aggressive behaviour, violence prevention.

Травля в подростковой среде становится все большей проблемой и трудностью при обучении и воспитании подрастающего поколения, поскольку с каждым днем приобретает новые формы, в том числе анонимные, что не позволяет своевременно распознать и предупредить последствия. К таким формам относится травля с использованием онлайн-

пространства, где подростки занимаются преследованием с помощью социальных сетей.

Онлайн-пространство рассматривается как виртуальная среда, в которой осуществляется общение и взаимодействие участников с использованием современных технологий и достижений науки. Использование интернет-пространства позволяет участникам общения осуществлять коммуникацию в удобном для них режиме и формате, что намного облегчает сотрудничество, но, с другой стороны, позволяет создать условия для открытого преследования и агрессии по отношению к собеседникам.

Хотя современные формы травли появились не так давно, первые упоминания и исследования по данной теме относятся к XX веку, несмотря на то, что в то время современные технологии еще только входили в обиход. Соответственно, то, что сейчас мы называем травлей в онлайн-пространстве, появилось давно и имеет определенные исторические и иные предпосылки.

Многие ученые рассматривали ситуации травли среди подростков, поскольку тема является очень актуальной для исследователей с точки зрения ее проблематичности, в связи с чем существуют различные подходы к пониманию травли. Так, Е. П. Белинская считает травлю агрессивным поведением в процессе общения онлайн. По ее мнению, интернет заведомо считается источником многообразия рисков, в числе которых мошенничество, кража личных данных и другие, а наиболее опасным фактором риска при этом является безнаказанное преследование [1].

Российский исследователь С. М. Анохин рассматривал онлайн-травлю как оскорбления, угрозы и распространение порочащих сведений, носящие намеренный характер и предполагающие использование современных средств коммуникации [2].

В работах С. Е. Ковалевой также поднимается вопрос о рисках онлайн-коммуникации, поскольку некоторые ситуации общения приводят к травле собеседника, который, в свою очередь, оказывается в роли жертвы, не способной защитить себя. Она считает, что преследование является самой опасной формой агрессии в сети, ведь последствиями могут быть не только психологические проблемы, но и физические увечья, в том случае, когда агрессия достигает определенных масштабов [3].

Из зарубежных ученых самым первым проблемами травли занимался шведский школьный врач П.-П. Хайнеманн. Он изучал взаимодействие между жертвой и обидчиком, а также рассматривал агрессивное поведение по отношению к одноклассникам и сравнивал их с отношениями в группе

животного мира [4]. Д. Олвеус первым из зарубежных ученых дал определение понятию травли. Так, в его понимании, травля – преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство силы и власти [5].

Поскольку травля в онлайн-пространстве не является каким-то новым явлением в педагогическом сообществе, теоретически устоялись определенные причины и предпосылки возникновения подобных ситуаций, которые можно разделить на несколько групп в зависимости от природы их происхождения:

1. Психологические.
2. Социальные.
3. Технологические.

Рассмотрим подробнее каждую группу предпосылок.

Одним из ключевых факторов при проявлении насилия является психология личности. Набор определенных психологических характеристик способствуют формированию в личности предпосылок к агрессивному поведению. Одной из таких характеристик является субъективное чувство неполноценности. В данном случае у подростка возникает ощущение, что положительным образом ему не удастся проявить себя, поэтому он ищет для себя другие способы воздействия на окружающих, таким образом компенсируя свои недостатки. Онлайн-пространство в этом случае создает необходимые условия для того, чтобы подростку удалось «скрыть» недостатки под маской анонимности, ведь любой пользователь интернета может создать иной образ самого себя [6].

Особенности взаимоотношений в семье также становятся факторами, провоцирующими ситуации травли в коллективе. Среди них отсутствие должного внимания со стороны значимых взрослых, которое приводит к тому, что подросток начинает искать это «внимание» в детском коллективе весьма деструктивными способами. Очевидный либеральный стиль семейных взаимоотношений, где у ребенка нет четко установленных границ разрешенного и дозволенного, создает почву для возникновения агрессоров, поскольку даже при возникновении ситуации травли со стороны этих подростков, никакой реакции от родителей не следует, соответственно, их отрицательное поведение подкрепляется и происходит повторно [7].

С другой стороны, чрезмерная дисциплина также создает условия для взращивания насилия в семье, поскольку ребенок становится «угнетенным», и в подростковом возрасте проявляет свое несогласие с установленным режимом и переносит агрессивное поведение на своих сверстников,

пытаясь доказать себе и всем окружающим, что он выражает протест подобными отношениям [6].

В условиях современного общества проблема социализации подросткового поколения приобрела новый облик, поскольку цифровизация оказывает существенное влияние на данный процесс. Онлайн-среда в настоящий момент отличается большей доступностью для пользователей разного возраста, при этом подростки являются самыми активными ее пользователями, что, несомненно, влияет и на образовательный процесс, поскольку в таком случае образовательная среда также более доступна. В связи с этим с социальной точки зрения учеными выделяются некоторые противоречия:

1. Между ростом влияния онлайн-пространства на жизнь современных школьников и необходимостью контроля процесса травли со стороны родительского сообщества.

2. Между признанными методами профилактики онлайн-травли и отсутствием стратегии школы по разработке технологий борьбы с ситуациями преследования в образовательной среде [8].

С точки зрения социализации школьников подростковый возраст является самым сложным моментом и для обучающегося, и для родителей, и для педагогов. В этот период происходит рост потребности в общении со сверстниками, и для подростка одноклассники и друзья становятся большим авторитетом, чем взрослые и родители, поэтому отсутствие таких контактов может значительно влиять на становление их личности, а в некоторых случаях на их процесс обучения. Исходя из того, что общение крайне важно для подростков, они стараются найти пути быть в социуме своих сверстников и, зачастую, по этой причине оказываются в компании агрессоров, чтобы не быть изолированными [9].

Также к социальным причинам можно отнести стремление к власти в группе, когда подростки находят доминирование и насилие над слабыми представителями группы единственным способом продемонстрировать свой авторитет [10]. Более того, в условиях современного многонационального общества не редкими являются конфликты на почве национальности, которые имеют свои истоки в различиях по внешним признакам, языку, традициям и привычкам [9].

Дефицит интересов также становится одной из причин, почему подростки создают ситуации травли. Не имея конкретных увлечений, способных занять время подростка и способствовать его продуктивному развитию, они используют социальные сети для самовыражения и привлечения внимания к своей персоне [9]. Неблагоприятный психологический климат в

классном коллективе также может стать катализатором агрессивных отношений между одноклассниками, если при этом в отношениях наблюдается зависть, вражда, чувство личной неприязни [11].

Наконец, технологические предпосылки тоже создают определенную благоприятную основу для распространения травли среди подростков. Такие факторы нельзя назвать основополагающими, поскольку только факт существования онлайн-пространства не может быть причиной травли и насилия, поэтому технологические факторы могут только создать условия для их реализации. Во-первых, онлайн-пространство может гарантировать анонимность пользователей, тем самым стимулируя их к онлайн-агрессии без видимых последствий и наказания. Также социальные сети обеспечивают доступность жертвы для преследователя, поскольку подростку не нужно физически наблюдать человека, чтобы проявлять агрессию. Более того, онлайн-коммуникация позволяет использовать различные инструменты для преследования, такие как комментарии, сообщения, видео- и аудиосообщения, звонки [12]. Технологические факторы также предполагают возможность кражи личных персональных данных школьника и воздействие на него с использованием личных фотографий, видеороликов и других средств.

В наше время ситуация с травлей в онлайн-пространстве становится все более острой, несмотря на разработку различных программ по профилактике и борьбе с такой формой насилия. Такие деструктивные взаимоотношения имеют под собой сложные психологические и социальные причины, подкрепленные технологическими возможностями современного мира, в связи с чем необходимым условием развития и становления дальнейшего здорового подросткового сообщества является разработка мер по борьбе с травлей, имеющих комплексный характер и предусматривающих все три аспекта возникновения причин.

Библиографический список

1. Белинская Е. П. Совладание с трудностями в эпоху новых информационных технологий: возможности и ограничения // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 38. – С. 2. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n38/1061-belinskaya38.html> (дата обращения: 29.08.2025).
2. Анохин С. М., Анохина Н. Ф. Травля учителя – симптом неблагополучия // Направное образование. – 2015. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/travlya-uchitelya-simptom-neblagopoluchiya> (дата обращения: 29.08.2025).

3. Ковалева С. Е. О некоторых актуальных социально-психологических проблемах виртуальной коммуникации в информационную эпоху // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2017. – № 5–6(39–40). – С. 122–127.
4. Heinemann P. Apartheid // Liberal Debatt. – 1969. – Vol. 3. – P. 3–14.
5. Olweus D. Bullying at school. What we know and what we can do // – Oxford : Blackwell. – 1993.
6. Баранов А. А., Рожина С. В. Психологический анализ причин подросткового кибербуллинга // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2015. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskii-analiz-prichin-podrostkovogo-kiberbullinga> (дата обращения: 02.11.2025).
7. Гизатулина А. А. Кибербуллинг как форма интернет агрессии // Современная психология и педагогика: проблемы и решения : сб. ст. по матер. XVII международной научно-практической конференции. – № 12(16). – Новосибирск : СибАК. – 2018. – С. 75–79.
8. Башмакова, Е. А., Дегтярев Е. А. Факторы и социальные причины буллинга и кибербуллинга в подростковом возрасте // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-i-sotsialnye-prichiny-bullinga-i-kiberbullinga-v-podrostkovom-vozhraсте> (дата обращения: 31.10.2025).
9. Ракишева Г. М., Сабитова Д. С., Жантемирова М. Б. Кибербуллинг в школьной среде: социально-психологический аспект // Вестник Карагандинского университета. Серия: Педагогика. – 2023. – № 3(111). – С. 124–132. – DOI 10.31489/2023Ped3/124-132. – EDN XFLNTK.
10. Кирюхина, Д. В. Кибербуллинг среди молодых пользователей социальных сетей. Современная зарубежная психология. – 8(3) – С. 53–59. – URL: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080306> (дата обращения: 31.10.2025).
11. Мозговая Г. П., Помыткина Л. В., Бекетова Г. В. Кибербуллинг как девиантная форма поведения подростков – представителей молодежных субкультур // Педиатрия. Восточная Европа. – 2022. – Т. 10. – № 1. – С. 136–144. – DOI 10.34883/PI.2022.10.1.018. – EDN BIGFDH.
12. Солдатов, Г. У. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания. Национальный психологический журнал. – № 3. – С. 17–31. – URL: <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0303> (дата обращения: 02.11.2025).

Патриотическое воспитание: история, литература, школьный музей

М. Н. Федотовская

Ленинградский областной институт развития образования,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация,
Институт развития образования Омской области,
г. Омск, Российская Федерация

Статья посвящена патриотическому воспитанию как важному личностному результату реализации системно-деятельностного подхода в образовании. В работе описан ряд проектов, нацеленных на формирование и развитие любви к малой и большой родине, представлен опыт БОУ г. Омска «Гимназия № 115».

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, малая и большая родина, школьный музей.

Patriotic education: history, literature, school museum

M. N. Fedotovskaya

Leningrad Regional Institute of Educational Development,
St. Petersburg, Russian Federation,
Institute of Development of Education of the Omsk Region,
Omsk, Russian Federation

The article is devoted to patriotic education as an important personal result of the implementation of a system-activity approach in education. In the article the author describes a number of projects aimed at the formation and development of love for small and large Homeland, presents the experience of the Omsk Gymnasium No. 115.

Keywords: education; patriotism; small and large homeland; school museum.

Человеку нельзя жить без родины,
как нельзя жить без сердца.

К. Г. Паустовский

Воспитание как системный процесс достижения определенных результатов есть «целенаправленное создание условий и стимулирование развития человека, реализации его задатков и внутренних резервов; процесс субъект-субъектного взаимодействия, направленный на выработку оп-

ределенных личностных качеств, которые задаются различными институтами общества» [1, с. 15]. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, утвержденном приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 года, определено, что «в целях обеспечения реализации программы основного общего образования в организации для участников образовательных отношений должны создаваться условия, обеспечивающие возможность формирования социокультурных и духовно-нравственных ценностей», основа которых – чувство патриотизма.

Одним из личностных результатов школьного образования является патриотическое воспитание – осознание российской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, проявление интереса к познанию родного языка, истории, культуры Российской Федерации, своего края, народов России, ценностное отношение к достижениям своей родины, к науке, искусству, спорту, технологиям, боевым подвигам и трудовым достижениям народа. Способы достижения данного результата – урочные и внеурочные занятия с применением технологии проекта, развитие школьного музейного движения.

Представим ряд проектов, которые возможно реализовать в рамках федеральных рабочих программ по дисциплинам «История», «Обществознание», «Литература» и курсов внеурочной деятельности с целью формирования и развития представления о значимости большой и малой родины, совершенствования духовно-нравственных качеств личности.

Проект «Судьбы, обогранные войной» (страницы великой истории в судьбе моих родных) предусматривает сбор материала о членах семьи, чьи жизни были связаны с эпохой Великой Отечественной войны. Данный проект значим для сохранения памяти о подвиге павших, для понимания со стороны учащихся важности семейной преемственности, знания истории своей семьи как части истории народа.

Проект «История моей улицы» нацелен на поиск и сбор информации о людях, чьи поступки стали основанием для того, чтобы их имена навсегда остались в названиях улиц, где живут современники. Проект позволяет учащимся открывать историю своего города, понимать роль личности в историческом процессе.

Особое место в формировании патриотического воспитания занимает школьный музей. Школьный музей – это особая территория, соединяющая поколения и позволяющая сегодняшним ученикам относиться к своей школе как к важной составляющей малой родины: именно в стенах школы

каждый получает багаж знаний, жизненные уроки, находит начало своего пути в будущую профессию, поэтому школьный музей – важная часть образовательного пространства современной школы. Е. В. Саяпарова, делая подробный анализ регионального школьного музейного движения Иркутской области, приходит к выводу, что сегодня школьный музей – «это не просто пылящиеся экспонаты или выставки, а прежде всего работа детей по изучению и пропаганде историко-культурного наследия» [2, с. 94].

В городе Омске есть также опыт школьного музея, открытого в 2010 году в бюджетном общеобразовательном учреждении города «Гимназия № 115», которая в соответствии с указом Президента РФ от 28 декабря 2018 года № Пр-2543 вошла в список 108 школ России и стала базовой школой РАН с 1 сентября 2019 год. Гимназия № 115, открытая в 1962 года, внесенная в книгу «100 лучших школ России» и в Федеральный реестр «Всероссийская Книга Почёта», гордится и педагогами, и учениками, в судьбах которых отражается история школы и история страны и города. В музее есть страницы, посвященные учителям и выпускникам гимназии, особое место среди них уделено тем, кто выполнял воинский долг в Афганистане и Чечне.

На стендах отражена история образовательной системы школы: от восьмилетней школы до учебного учреждения, где особое место занимает изучение языков. В школе организована система экскурсий: каждый класс в определенное запланированное время посещает музей – это формирует не только знание и представление о школе, но и особое отношение ко времени, осознание, что настоящее и будущее есть следствие прошлого. В музее проводят встречи с учителями-пенсionерами, стоявшими у истоков создания музея, а также с выпускниками школы.

В гимназии была проведена школьная олимпиада, посвященная музееведению: «Музеи как хранители культурного достояния: диалог прошлого и настоящего». По мнению краеведа, музееведа В. Е. Туманова, именно «школьные музеи, безусловно, можно отнести к одному из замечательных феноменов отечественной культуры и образования. Возникнув как межпредметные кабинеты для хранения учебно-наглядных пособий по истории и природе края, собранных и оформленных учащимися (гербарии, образцы почв и минералов, таблицы и диаграммы, документы и изобразительные материалы и т. п.), они в течение сравнительно короткого времени получили широкое распространение в педагогической практике как эффективное средство обучения и воспитания» [3, с. 4].

Олимпиадное испытание включало четыре этапа. На первом этапе, конкурс красноречия, участники готовили речь на тему: «Музеи – праздник культуры». На втором, «Музеология: говорят слова», участники восстанавливали этимологию 15 слов, часто используемых в музеологии. Слова были скрыты, необходимо было на основании данного буквального перевода определить лексему. Например, предложен буквальный перевод слова – «от лат. *exponatus* – выставленный напоказ»: ответ – «экспонат».

Третий этап – экскурсия в школьный музей. Задание для участников: подготовить проект очной экскурсии по школьному музею гимназии.

Четвертый этап – «Музей XXI века: человек, культура, наука, быт» – прошел под девизом слов мецената П. М. Третьякова, утверждавшего: «Моя идея была с самых юных лет наживать для того, чтобы нажитое от общества вернулось бы обществу в каких-либо полезных учреждениях». Участникам было предложено подготовить социально-творческий проект «Музей XXI века: человек, культура, наука, быт».

Итак, школа – важнейшая часть образовательного пространства, где в рамках как урочной, так внеурочной деятельности можно результативно формировать у учеников любовь к малой и большой родине, особое чувство сопричастности к истории города, хранителями которого являются сегодняшние школьники. Ребенку невозможно осмыслить сложный современный мир, не осознав, что значит для него его дом, школа, его малая родина.

Библиографический список

1. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
2. Саяпарова Е. В. История развития школьных музеев Иркутской области: традиции, инновации, современное состояние // Вопросы музеологии. – 2017. – № 2. – С. 87–96.
3. Туманов В. Е. Школьный музей : методическое пособие. – 2-е изд., испр. – М. : ЦДЮТиК, 2003. – 154 с.

Наставничество и вожатство как один из механизмов работы воспитательной службы школы

Е. А. Цирульникова, П. А. Калятина
Ярославский государственный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского,
г. Ярославль, Российская Федерация

В данной статье рассмотрена история развития наставничества в образовательной сфере России, проанализированы данные мониторинга, проведенного в МОУ «Гимназии № 3» и описана практика работы воспитательной службы гимназии в рамках темы наставничества.

Ключевые слова: наставничество, вожатство, воспитательная система школы, механизмы воспитания.

Mentoring and counseling as one of the mechanisms of the work of the school educational service

E. A. Tsirulnikova, P. A. Kalyatina
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russian Federation

This article examines the history of mentoring development in the educational sphere in Russia, analyzes the data of monitoring conducted in the Municipal Educational Institution «Gymnasium No. 3» and describes the practice of the educational service of the gymnasium within the framework of the mentoring topic.

Keywords: mentoring, counselor, educational system of the school, mechanisms of education.

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 [1]. В условиях стремительных изменений в обществе, вызванных глобализацией, развитием информационных технологий и изменением социально-культурной среды, задачи воспитательной службы становятся все более многогранными.

ми 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 [2]. 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 (1920–1980 гг.) 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 [3]. 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 [4]. Именно поэтому сегодня важно понимать, как внедрять в образовательный и воспитательный процесс систему наставничества, как сделать ее эффективной.

Для определения интереса современных детей к наставничеству именно в школе, а не в детских лагерях в Гимназии № 3 был проведен социологический опрос на тему «Наставничество и вожатство в школе». В опросе приняли участие 162 обучающихся в возрасте с 7–11 класс, включительно. Из всех опрошенных 61% учеников отметили, 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 функционирует 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 высокопродуктивным, так как строится на системной педагогической подготовке старшеклассников в условиях урочной и внеурочной деятельности, в большинстве случаев она 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, 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 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 разновозрастного объединения, суть которого в выстраивании горизонтальных комму-

никаций от старших и опытных участников к 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.

Внедрение данной практики приводит к следующим результатам. 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, в систему самоуправления.

Библиографический список

1. 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.
2. Челнокова Е. А., Тюмасева З. И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. – 2018. – № 4 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-sistemy-nastavnichestva-v-pedagogicheskoy-praktike>
3. Быстрова Н. В., Цыплакова С. А., Преснова А. К., Пасечник А. С. 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>
4. Белкина, В. В. Цирульникова Е. А. Допрофессиональная педагогическая подготовка: системный подход // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. – № 3(92). – С. 146–149. – EDN FDLJJN.

Проблема психологической подготовки обучающихся в практике современных образовательных учреждений

А. С. Яшкова

Московский государственный университет гражданской авиации,
г. Москва, Российская Федерация

Р. Н. Яшков

Академия гражданской защиты МЧС России,
г. Химки, Российская Федерация

В связи с ростом количества и тяжести последствий чрезвычайных ситуаций и катастроф, в том числе социального характера, неоспоримо встает вопрос о формировании психологической устойчивости к экстремальным факторам еще на этапе обучения в общеобразовательном учреждении. Психологическая устойчивость личности является интегральным показателем, в котором отражается опыт взаимодействия с окружающей средой. Процесс развития психологической устойчивости у учащихся в настоящее время является одним из объектов внимания психологов, педагогов, родителей.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, экстремальные ситуации, чрезвычайные ситуации.

The problem of psychological training of students in the practice of modern educational institutions

A. S. Yashkova

Moscow State University of Civil Aviation,
Moscow, Russian Federation

R. N. Yashkov

Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergency
Situations of Russia,
Khimki, Russian Federation

Due to the increasing number and severity of emergencies and disasters, including social ones, the issue of developing psychological resilience to extreme life situations is becoming increasingly important. Psychological resilience is an integral indicator that reflects an individual's experience of interacting with their environment. The development of psychological resilience in students is currently a focus of attention for psychologists, educators, and parents.

Keywords: psychological resilience, extreme situations, emergencies.

Формирование психологической устойчивости школьников к экстремальным факторам является жизненно важной задачей, требующей комплексного подхода. Это не только вопрос подготовки к возможным опасностям, но и вклад в сохранение психического здоровья и гармоничного развития подрастающего поколения. В современном образовательном процессе эта задача решается через:

- школьный курс «Основы безопасности и защиты Родины»;
- внеурочную деятельность;
- сотрудничество педагогов и учащихся;
- использование активных методов обучения;
- интеграцию различных предметных областей.

Несмотря на растущее внимание к теме психологической подготовки обучающихся, в практике современных образовательных учреждений по-прежнему наблюдаются системные трудности, препятствующие полноценному формированию психологической устойчивости к экстремальным воздействиям (далее – ПУЭФ):

1. Недостаточная ориентированность на профилактику. В образовательной среде до сих пор преобладает академическая направленность, в то время как вопросы психоэмоционального состояния учащихся остаются на периферии внимания. Профилактические меры, направленные на предупреждение эмоционального выгорания, стрессовых реакций и тревожных состояний, реализуются нерегулярно и фрагментарно.

2. Недостаточный уровень профессиональной готовности педагогов. Многие учителя не обладают достаточной компетенцией в сфере психологической помощи учащимся. В условиях повышенного эмоционального напряжения педагоги могут испытывать затруднения в распознавании признаков стресса, тревожности или дезадаптации у школьников, а также не всегда знают, какие методы поддержки применимы в экстремальных ситуациях.

3. Ограниченность ресурсов и инфраструктурных возможностей. Значительное число школ не имеют в своем распоряжении необходимых условий для создания безопасной, психологически комфортной среды. Отсутствие специально оборудованных помещений, недостаточное количество специалистов-психологов и ограниченное финансирование препятствуют реализации программ по формированию психологической устойчивости к экстремальным факторам на должном уровне.

4. Социальное давление и культурные установки. Подростки все чаще сталкиваются с интенсивным давлением – как со стороны родителей и пе-

дагогов, так и со стороны сверстников и цифровой среды. Высокие требования к внешности, успеваемости, лидерским качествам формируют у них хроническое чувство тревоги, неуверенности и несоответствия ожиданиям окружающих.

5. Экологические и информационные вызовы современности. Феномены, связанные с изменением климата, разрушением окружающей среды, а также постоянный поток тревожной информации формируют у подростков чувство глобальной нестабильности. Утрата чувства контроля над происходящим и невозможность повлиять на ситуацию могут провоцировать экзистенциальную тревогу и устойчивое ощущение незащищенности.

Игнорирование перечисленных проблем ведет к ряду серьезных последствий, которые затрагивают как отдельного учащегося, так и школьный коллектив в целом:

- увеличение числа случаев нарушений психического здоровья, включая тревожные расстройства, депрессивные состояния и ПТСР;
- снижение познавательной мотивации, ухудшение учебных результатов;
- затруднения в межличностной коммуникации, отчуждение, конфликтность;
- рост деструктивного и суицидального поведения в подростковой среде.

Таким образом, отсутствие целенаправленных, системных усилий по укреплению психологической устойчивости учащихся может не только снизить эффективность образовательного процесса, но и угрожать безопасности и благополучию школьников.

В современной образовательной практике предпринимаются определенные шаги для повышения психологической устойчивости школьников. Один из ключевых инструментов – курс «Основы безопасности и защиты Родины», который входит в обязательную программу средней школы. Однако, несмотря на наличие курса, его содержание часто ограничивается техническими аспектами безопасности (правила дорожного движения, противопожарная безопасность и т. д.), оставляя без должного внимания психологическую составляющую. Кроме того, в ряде школ внедряются дополнительные программы, направленные на развитие стрессоустойчивости, такие как тренинги по управлению эмоциями, занятия по личной эффективности и медитации. Тем не менее такие инициативы пока носят фрагментарный характер и реализуются преимущественно в крупных городах и частных учебных заведениях. В большинстве регионов образова-

тельный процесс остается недостаточно насыщенным мерами по формированию психологической устойчивости. Также отмечается недостаток квалифицированных кадров. Педагоги, как правило, не получают должной подготовки в области психологии и кризисного менеджмента, что затрудняет их работу с детьми в условиях чрезвычайных ситуаций. Таким образом, существующие меры требуют расширения и более глубокой интеграции в образовательный процесс. Вышеуказанные положения свидетельствуют о необходимости формирования у ребенка с начальной школы безопасного и здорового поведения. Такой стереотип поведения может формироваться через использование различных ресурсов. Одним из ресурсов, позволяющим формировать здоровый стереотип поведения у детей младшего школьного возраста, является курс основ безопасности жизнедеятельности [1].

В данной статье основное внимание уделено проблеме содержательной составляющей учебного процесса, а именно внедрению в дисциплину «Основы безопасности и защита Родины» модулей, которые позволяют существенно улучшить процесс формирования у учащихся психологической устойчивости к экстремальным факторам. Представленный в работе подход позволяет повысить эффективность освоения материала, что способствует формированию у школьников более высокого уровня ответственности и знаний в сфере безопасности и защиты Родины [2].

Библиографический список

1. Котова Е. В. Направления формирования безопасного и здорового образа жизни школьников // Психолого-педагогические проблемы становления личности преподавателя ОБЗР и сотрудника МЧС : сборник трудов XXXV Международной научно-практической конференции, Химки, 26 февраля 2025 года. – Химки : Академия гражданской защиты МЧС России им. генерал-лейтенанта Д. И. Михайлика, 2025. – С. 124–129. – EDN XSZOCN.
2. Лопанова Е. В. Формирование предметных результатов обучающихся на уроках ОБЗР с применением подкастов // Естественные науки и пожаробезопасность: проблемы и перспективы исследований : сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Иваново, 27 февраля 2025 года. – Иваново : Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы МЧС РФ, 2025. – С. 527–532. – EDN XZEYNQ.

Раздел 3.

Исследования в области семейного воспитания, дополнительного и коррекционного образования

УДК 376.37

Проблема формирования предпосылок графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

М. Л. Абакумова, Е. А. Николаева
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
г. Белгород, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема формирования предпосылок формирования графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Представлены анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, результаты экспериментальной работы по определению уровня сформированности предпосылок графомоторных навыков у дошкольников с ОНР, а также содержание проведенной логопедической работы.

Ключевые слова: ОНР, графомоторные навыки, дошкольники, дети, логопедическая работа.

The problem of forming grammatic and motor skills on older preschoolers with general speech underdevelopment

M. L. Abakumova, E. A. Nikolaeva
Belgorod State National Research University,
Belgorod, Russian Federation

The article discusses the problem of forming the prerequisites for the formation of graphomotor skills in older preschool children with general speech underdevelopment. The article presents an analysis of the psychological and pedagogical literature on the research problem, the results of an experimental study to determine the level of formation of the pre-

requisites for graphomotor skills in preschool children with general speech underdevelopment, and the content of the logopedic work carried out.

Keywords: general developmental disorder, graphomotor skills, preschoolers, children, speech therapy.

По данным Министерства здравоохранения и просвещения Российской Федерации, на сегодняшний день наблюдается значительный рост числа детей с речевыми нарушениями, включая общее недоразвитие речи. Специалисты отмечают устойчивую тенденцию увеличения потребности таких детей в логопедической помощи. Дети с общим недоразвитием речи сталкиваются с рядом специфических проблем, затрагивающих разные стороны языкового и интеллектуального развития: нарушения двигательных психических функций, трудности с освоением чтения и письма, задержка речевого развития.

М. М. Безруких в своих исследованиях утверждала, что формирование графического навыка письма является важной составляющей образовательного процесса. Графомоторный навык представляет собой систему выработанных положений и автоматизированных движений пишущей руки, обеспечивающей воспроизведение письменных знаков и их сочетаний. Данный навык включает координацию движений, правильную организацию позы и умение удерживать инструменты письма, обеспечивая четкое и свободное выполнение графических операций [1].

Л. В. Лопатина подчеркивает, что формирование графомоторных навыков у детей является психологически и физиологически сложным процессом. Автор утверждает, что при осуществлении письма задействованы кора головного мозга, отвечающая за обработку зрительной и слуховой информации, а также тонкие мышцы пальцев, обеспечивающие развитие мелкой моторики [2].

По мнению В. И. Бельтюкова, тонкая (мелкая) моторика – это особый вид двигательной активности, характеризующейся точными и скоординированными действиями мелких мышц руки и органа зрения. Она включает в себя широкий спектр манипуляций, таких как захват небольших предметов, письмо, рисование и прочие виды деятельности, требующие высокой степени точности и согласованности движений [3].

Многочисленные научные исследования, проведенные известными специалистами, такими как Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина, подтверждают наличие значительных трудностей у детей дошкольного возраста с нарушениями речи при формировании графических навыков. Эти авторы обращают внимание на тот факт, что указанные проблемы существенно ус-

ложняют начальный этап школьного обучения, создавая препятствия для освоения учебных дисциплин и полноценной адаптации ребенка [4].

К. П. Колдунова выделяет ряд особенностей, характеризующих процесс формирования графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи [5]:

1. Отставание в развитии пространственного ориентирования проявляется в виде существенных проблем, связанных с восприятием пространства и осознанием своего положения в нем. Такие дети часто сталкиваются с трудностями в определении направлений («право-лево», «верх-низ»), взаимном расположении объектов и предметов, относительно друг друга.

2. Недостаточно развитая координация движений проявляется в неспособности плавно и последовательно перемещать руку и пальцы, что приводит к искажению формы букв и линий.

3. Недоразвитие кинестетического и кинетического праксиса приводит к расстройству проприоцептивных сигналов, неправильному распределению усилий.

4. Нарушение в развитии мелкой моторики вызывает затруднение при овладении техникой письма, что выражается в неправильном положении руки и пальцев, плохой координации движений и неконтролируемом нажиме.

5. Недостаточный уровень зрительно-пространственных восприятий вызывает затруднения в локализации объектов, различении схожих графических элементов, снижении точности зрительного контроля.

В рамках исследования была проведена экспериментальная работа по определению уровня сформированности предпосылок графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Данное исследование проводилось в муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Центр развития ребенка детский сад № 35 «Родничок» города Губкина Белгородской области. В исследовании приняли участие 11 детей в возрасте 6 лет.

Для определения уровня сформированности предпосылок графомоторных навыков были подобраны следующие диагностические методики:

1. Методика «Дорожки» (по Л. А. Венгеру).
2. Методика «Домик» (по Н. И. Гуткиной).
3. Графическая проба «Заборчик» (А. Р. Лурия).
4. Проба «Кулак–ребро–ладонь» (Н. И. Озерецкий).
5. Проба на перебор пальцев (И. Е. Рогов).

На основе выбранных для исследования методик было выделено несколько уровней сформированности предпосылок графомоторных навыков:

- высокий уровень – 14–19 баллов;
- средний уровень – 9–13 баллов;
- низкий уровень – 0–8 баллов.

Проанализировав результаты, полученные в процессе проведения четырех диагностических методик, можно сделать вывод, что у большинства детей – 55 % выявлен низкий уровень сформированности предпосылок графомоторных навыков, у 45 % испытуемых – средний, высокий уровень не выявлен ни у одного из детей (рис 1).

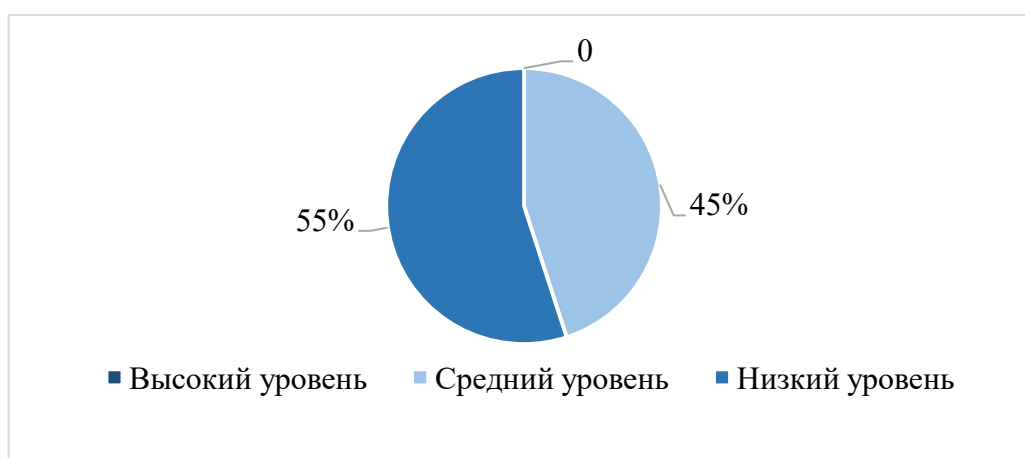


Рисунок 1 – Уровни сформированности предпосылок графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР

Основываясь на результатах проведенного исследования, можно выделить следующие особенности графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

- неконтролируемый нажим на карандаш (как сильный, так и очень слабый);
- слабое развитие мелкой моторики;
- нарушения пространственного восприятия;
- неуверенность руки при письме (дрожание, дергание);
- частое отрывание карандаша от листа бумаги;
- неспособность быстро переключаться с одного движения на другое;
- нарушения произвольного внимания.

Таким образом, данные результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости проведения логопедической работы по формиро-

ванию предпосылок графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В процесс логопедической работы были включены дидактические игры и упражнения, подобранные в соответствии с лексическими темами календарно-тематического планирования, и были направлены на развитие мелкой моторики пальцев и рук, улучшение пространственного восприятия и координации движений, активацию внимания и памяти. В процессе логопедических занятий нами применялись:

1. Пальчиковая гимнастика, выполнение которой сопровождалось стихами, скороговорками или ритмичной речью. Данный вид упражнений способствует развитию мелкой моторики, внимания, памяти, воображения и речи.

2. Графический диктант – эффективный метод развития графомоторных навыков у детей с ОНР. Этот метод основан на выполнении ребенком графических заданий под руководством взрослого, который дает словесные команды или описывает последовательность действий. Данный вид упражнений способствует развитию точности движений, координации руки и глаз, а также улучшает пространственное восприятие.

3. Игровые упражнения по выкладыванию фигур из спичек и счетных палочек. Этот метод способствует развитию мелкой моторики пальцев и рук, улучшает координацию движений и пространственную ориентировку.

Примеры упражнений:

– «Выложи такую же фигуру». Описание: учитель-логопед выкладывает фигуру из счетных палочек или спичек (например, домик, овощ, грузовик) и предлагает ребенку внимательно рассмотреть образец и постараться воссоздать его самостоятельно.

– «Спичечный диктант». Описание: педагог держит образец фигуры или предмета перед собой, невидимый для ребенка. Его задача – последовательно описать положение каждой спички («палочки»), начиная с первой, пока ребенок не воссоздаст точную копию образца. Дети должны слушать команды и размещать спички согласно инструкциям.

4. Штриховка – вид упражнений, направленный на развитие мелких мышц рук, улучшение координации движений и формирование устойчивых навыков владения письменными инструментами. Этот метод позволяет укрепить мускулатуру кистей рук, развить ловкость и точность действий и повысить уровень общей готовности к письму.

5. Самомассаж с применением вспомогательных предметов способствует снижению напряжения в мышцах, улучшению кровообращения и по-

вышению тактильной чувствительности. Примеры: шариковый массажер, массаж с шишками, самомассаж с карандашом способствует улучшению точности управления инструментами письма, самомассаж по методике «Су-Джок».

Также в процессе занятий использовались игры, такие как: «Дорисуй вторую половину», «Обведи по контуру», «Обведи по точкам», игры с использованием мозаики «Выложи фигуру», «Волшебные нитки», «Продолжи ряд», «Лабиринты», «Пластилиновые жгутики».

После проведения логопедической работы была проведена повторная диагностика сформированности предпосылок графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР и проведен сравнительный анализ (рис. 2).

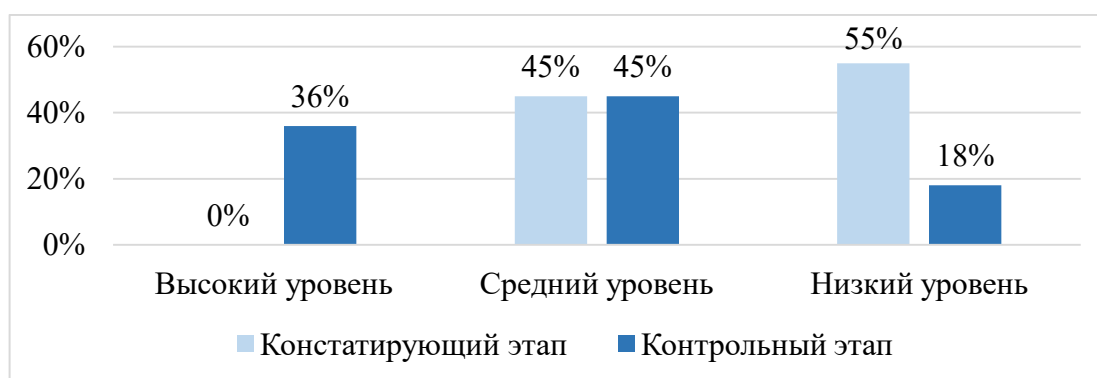


Рисунок 2 – Динамика уровней сформированности предпосылок графомоторных навыков в начале и в конце экспериментальной работы по всем проведенным методикам

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что после проведения логопедической работы, дети начали выполнять задания быстрее и правильнее. На рисунке 2 видно, что количество дошкольников с высоким уровнем сформированности предпосылок графомоторных навыков при повторной диагностике увеличилось на 18 %, количество детей со средним уровнем осталось неизменным – 45 %, процентная составляющая испытуемых с низким уровнем сократилась на 37 %.

Таким образом, сравнительный анализ полученных результатов в начале и в конце экспериментальной работы подтвердил положительную динамику и эффективность проведенной логопедической работы по формированию предпосылок графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Подводя итог, можно сделать вывод, что формирование предпосылок графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием

речи представляется критически необходимым процессом ввиду целого ряда объективных факторов. Во-первых, графомоторные навыки способствуют освоению письма, необходимого для полноценного обучения в школе и социализации. Во-вторых, функционирование центральной нервной системы, включающее процессы программирования, регуляции и контроля произвольных движений, тесно связаны с уровнем развития графомоторных функций. Наконец, недостаточно сформированные графомоторные навыки негативно влияют на самооценку ребенка, вызывают негативные эмоции и тревожность, снижая мотивацию к учебному процессу и взаимодействию со сверстниками.

Библиографический список

1. Безруких М. М. Как научить ребенка писать красиво. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 160 с.
2. Лопатина Л. В. Нарушение ручной и речевой моторики [Текст] // Практическая психология и логопедия. – 2003. – № 3.
3. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи [Текст] / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии. – Москва : Просвещение, 1964. – 91 с.
4. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием. В 2 ч. Ч. 1. Первый год обучения (старшая группа) : пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. [Текст]– М. : Альфа, 1994. – 103 с.
5. Колдунова К. П. Особенности логопедической работы по развитию психомоторики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 7 (111). – С. 651–656. – URL: <https://moluch.ru/archive/111/27799>.

Развитие музыкальных способностей у малоодаренных детей

А. В. Быковских

Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани,
г. Казань, Российская Федерация

В современном мире музыкально одаренных детей, как правило, развивают, а в случае, когда у ребенка нет ярко выраженных музыкальных способностей, акцент может смещаться в сторону других направлений развития. Однако существует такая категория детей, которые не имеют изначально музыкальных способностей, но имеют огромное желание общаться с музыкой. Умение увидеть и определить не только природные задатки к развитию музыкальных способностей, но и распознать такие качества, как чувственная предрасположенность, любовь к музыке, желание ребенка терпеливо и упорно трудиться на музыкальных занятиях – является главной задачей педагога-музыканта.

Ключевые слова: музыкальные способности, восприятие музыки, музыкальное развитие, природные музыкальные задатки.

Developing musical abilities in less gifted children

A.V. Bykovskikh

The center of children's creativity "Azino"
Soviet District of Kazan, Kazan, Russian Federation

In the modern world, musically gifted children are generally developed, and in cases where a child does not have pronounced musical abilities, the emphasis may shift towards other areas of development. However, there is a category of children who do not initially have the musical abilities to listen to and reproduce music, but who have a great desire to interact with music. The main task of a music teacher is to be able to see and identify not only natural predispositions for the development of musical abilities, but also to recognize qualities such as emotional predisposition, love of music, and the child's desire to work patiently and persistently in music lessons.

Keywords: musical abilities, music perception, musical development, natural musical aptitude.

В музыкально-педагогической практике под основными музыкальными способностями подразумеваются обычно музыкальный слух, чувство

ритма, музыкальная память. Наиболее благоприятного периода для развития музыкальных способностей, чем детство, трудно представить. Развитие музыкального вкуса, эмоциональной отзывчивости в детском возрасте создает «фундамент музыкальной культуры человека, как части его общей духовной культуры в будущем». Задатки к музыкальной деятельности имеются у каждого, именно они составляют основу музыкальных способностей [1].

Музыка оказывает благоприятное воспитательное воздействие лишь в том случае, если ребенок подготовлен к ее восприятию, то есть если у него развиты те свойства и качества, которые позволяют пережить и понять музыку, постичь ее художественную и эстетическую ценность. Важная роль в восприятии художественного материала принадлежит музыкальным способностям. Поэтому их формирование и развитие в настоящее время становится одним из главных условий приобщения к подлинным художественным ценностям [2].

Б. М. Теплов выделяет следующие три основных признака понятия «способность»: способности – индивидуальные психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где речь идет о свойствах, в отношении которых все равны. Способности – не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. Понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [3]. В. Д. Шадриков определяет способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. У конкретного человека, по мнению В. Д. Шадрикова, каждая из способностей имеет свою меру выраженности в соответствии с критериями, по которым можно определить особенности развития той или иной способности, поэтому человека, способности которого ярко выражены и позволяют ему продуктивно, качественно и надежно трудиться, т. е. решать задачи конкретной деятельности, можно назвать способным [4].

В современном мире музыкально одаренных детей, как правило, развивают, а в случае, когда у ребенка нет ярко выраженных музыкальных способностей, то его обычно направляют в другую сторону развития, например, в спорт. В этом случае из ребенка может вырасти взрослый человек, воспринимающий музыку как шум. Но существует такая категория де-

тей, которые не имеют изначально музыкальных способностей, чтобы слушать и воспроизводить музыку, но имеют огромное желание общаться с музыкой. Таким детям ни в коем случае нельзя отказывать в музыкальном развитии. Есть много примеров, когда дети, на первый взгляд не имеющие музыкальных способностей, добивались в музыке более высоких результатов, нежели их одаренные сверстники. Например, мальчик, которого не брали в хор в музыкальной школе по причине отсутствия чистой интонации, теперь поет в хоре оперного театра. Все это результат труда и усердия, которые дают возможность развить малейшие музыкальные задатки и воплотить мечту ребенка в реальность.

На наш взгляд, не следует отказывать детям в зачислении в вокальный ансамбль. Каждый ребенок имеет право музыкально развиваться. И такой подход имеет свои плоды. Максимум через 1 год работы у самых заядлых «гудошников» появляется чистая интонация, а через некоторое время дети совершенствуются, участвуют в концертах, конкурсах, многие поступают в музыкальные школы, в которые их пару лет назад просто не принимали. В любом случае развитая музыкальность остается с детьми на всю жизнь.

Для воплощения таких результатов в реальность можно выделить несколько основных условий:

1. Устойчивое желание ребенка чувствовать и заниматься музыкой – иногда бывает, что желание испытывает не ребенок, а родитель, тогда в процессе обучения ребенок либо втягивается и приобретает огромный интерес к музыке, либо уходит по своему желанию.

2. Посещаемость – перед поступлением в вокальный ансамбль родители и дети соглашаются с правилами коллектива, такими как не пропускать занятия без уважительной причины. Таким образом, ребенок быстрее и глубже осваивает материал.

3. Дисциплина – также одно из наших правил: не опаздывать на занятия без уважительной причины, учить текст музыкальных произведений дома самостоятельно или с родителями, на занятиях мы не тратим драгоценное время на разучивание поэтического текста.

4. Благоприятная психологическая обстановка на занятиях – любовь и сочувствие к детям, совмещенная со строгостью всегда дают хорошие результаты. На занятиях должно быть место разговорам не только о музыке. Дети приходят к педагогу не только за знаниями, умениями и навыками. Педагог на занятиях отчасти берет на себя воспитательную функцию родителей. В процессе общения с учениками педагог оказывает разностороннее

влияние на формирование их личности, способствуя развитию эстетических вкусов, расширению кругозора, воспитанию характера. Тогда урок становится, по словам Артура Рубинштейна, «формой человеческого общения», где ученики превращаются в единомышленников и друзей.

5. Участие в концертах и конкурсах – такие мероприятия обогащают детей новыми впечатлениями, развивают самостоятельность и уверенность в себе, своих силах и возможностях.

Таким образом, сегодня развитие музыкальных способностей должно стать одним из важных направлений педагогической деятельности в воспитательной работе. Главная задача педагога-музыканта – это умение увидеть и определить не только природные задатки к развитию музыкальных способностей, но и распознавать такие качества, как чувственная предрасположенность, любовь к музыке, желание ребенка терпеливо и упорно трудиться на музыкальных занятиях. Именно эти качества в большей степени приводят детей к успехам и позволяют достичь хороших результатов.

Библиографический список

1. Алиев Ю. Б. Музыкальное развитие учащихся общеобразовательной школы в процессе занятий хоровым пением : автореферат дис. на соискание учен. степени кандидата пед. наук / АПН РСФСР. Науч.-исслед. ин-т общего и политехн. образования. – Москва : [б. и.], 1965. – 17 с.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / ред. и вступ. статья Е. М. Орловой. – Ленинград : Музыка. Ленингр. отд., 1973. – 142 с.
3. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М., Наука, 2015. – 379 с.
4. Шадриков В. Д. Способности человека. – Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 2001. – 288 с.

Эффективная практика работы с родителями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья

О. В. Васечкина

Леушинская школа-интернат для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья,
с. Леуши, Кондинский район, Российская Федерация

В статье рассматриваются особенности организации работы с родителями и обучающимися с расстройствами аутистического спектра посредством использования совместных детско-родительских игровых тренингов, игровых упражнений.

Ключевые слова: обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, детско-родительские отношения, игровой тренинг, игровые упражнения.

Effective practice of working with parents with children with disabilities

O. V. Vasechkina

Leusha boarding School for students with disabilities,
Leushi village, Kondinsky district, Russian Federation

The article discusses the specifics of organizing work with parents and students with autism spectrum disorders through the use of joint child-parent game training, game exercises.

Keywords: students with autism spectrum disorders, child-parent relations, game training, game exercises.

Детско-родительские отношения всегда занимали важное место в педагогической науке, и современный мир не исключение. Проведенный теоретический анализ литературы по проблеме детско-родительских отношений позволил определить, что эти отношения усугубляются в условиях кризисных явлений в обществе с появлением в семье ребенка с расстройствами аутистического спектра (РАС). Родители такого ребенка оказываются в психологически сложной ситуации. Для полноценного развития и воспитания ребенка с РАС родителям требуется психолого-педагогическая помощь, и одним из средств оказания такой помощи автор выбрал метод игрового тренинга [4, с. 114].

Игровые тренинги – это метод психологического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. Игра имеет сильное воздействие и влияние на развитие и становление личности. Игровые тренинги, игровые задания и упражнения помогают оптимизировать процесс взаимодействия детско-родительских отношений. Игра способствует гармонизации и созданию близких отношений у участников снимает тревогу, напряженность, повышает самооценку, позволяет проиграть различные жизненные ситуации, тем самым снимая опасность социально-значимых явлений [3, с. 24].

Игровые тренинги представляют собой тесное взаимодействие родителя с ребенком на установленных условиях, когда ребенку предоставляется возможность самовыражения и принятия его взрослым.

Е. И. Рогов в своих трудах указывает, что организация игрового тренинга – ключ к организации воспитания ребенка. Потребность играть для ребенка также естественна и жизненно важна, как физиологические потребности. Поэтому при подготовке игрового тренинга, игровых упражнений учитываются психофизиологические особенности детей. Очень часто дети с РАС в игровой деятельности начинают вести себя скованно и отстраненно, но по наблюдениям через определенное время они начинают тянуться к родителю, если он пытается с ним взаимодействовать в процессе игры.

В процессе проведения игровых тренингов решаются такие задачи, как:

- обучение наиболее эффективным способам взаимодействия с ребенком;
- информирование родителей по наиболее интересующим их вопросам, касающихся взаимодействия с собственным ребенком;
- обучение родителей способам снятия мышечного и эмоционального напряжения как у детей, так и у самих себя;
- наглядный показ совместных игр взрослого и ребенка [2, с. 47].

Игровой тренинг представляет собой практическую работу, во время которой отрабатываются конкретные навыки взаимодействия родителей с детьми, где родители осуществляют не только контролирующую и направляющую роль, а являются непосредственными участниками игры.

Детско-родительский игровой тренинг проходит либо в виде сюжетно-ролевой развивающей игры, либо в форме тематической игры, в которую включены игры и упражнения на развитие у ребенка сенсорных каналов восприятия (слуха, зрения, ощущения, обоняния и осязания), либо в форме тренинга с включением педагогических приемов по организации учебно-воспитательного процесса, основанных на элементах невербально-

го общения (язык жестов, мимики, звуковых сигналов). Используются такие игры и упражнения, как «Волшебный клубочек», «Непослушные картинки», «Узор из палочек», «Части тела», «Сенсорные мешочки», «Построй дом», «Игры с мячиком», «Ладони». Во время проведения игровых упражнений специалист, ведущий игрового тренинга, объясняет цели упражнения, отвечает на вопросы родителей, контролирует правильность выполнения упражнений. После выполнения игрового упражнения анализирует ситуацию и дает возможность родителям высказаться и поделиться своими чувствами, выводами или наблюдениями. А также акцентируется внимание родителей на том, как можно повторить игровое упражнение в домашних условиях. При этом специалист следит за эмоциональным состоянием каждого участника игрового тренинга для того, чтобы вовремя оказать психологическую поддержку или внести коррективы в тренинг.

Практической части игрового тренинга обязательно предшествует теоретическая часть, на которой дается наиболее важная и полезная для родителей информация по заранее определенной тематике.

При сотрудничестве специалистов и семьи во время детско-родительских игровых тренингов возможна эффективная психолого-педагогическая помощь и ребенку, и родителям. Взаимодействие с семьями на игровых тренингах помогает родителям создать для своих детей необходимые благоприятные условия для формирования безопасного чувства доверия к окружающему миру и гармоничного развития личности.

Детско-родительские игровые тренинги помогают избежать таких ошибок, как недостаточное и неполноценное общение ребенка с родителями, отсутствие совместных игр и занятий, избежать ограничений возможности развития ребенка, способствуют гармонизации детско-родительских отношений и помогают снимать психоэмоциональное напряжение.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (дети с ОВЗ) представляют собой особую категорию, которая требует особого внимания, заботы и любви. Независимо от характера и длительности заболевания или травмы ребенок с ОВЗ вносит значительные изменения в повседневную жизнь семьи. Осознание родителями особенностей развития ребенка часто вызывает серьезное стрессовое состояние. Это влияет на психологическую обстановку в семье и на отношения между супругами. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с множеством трудностей в своей жизни. Искажение положительного жизненного образа, вызванное появлением ребенка с особенностями развития, может привести к проблемам, затрагивающим социальную, физическую и психологиче-

скую сферы, поэтому семьям в этой ситуации необходима психологическая поддержка и помощь. Работа с родителями детей с особыми образовательными потребностями является важным направлением деятельности психолого-педагогической службы. Групповой психологический тренинг может помочь данной категории родителей [1, с. 69].

Библиографический список

1. Копытин А. И. Практикум по арт-терапии. – СПб. : Питер, 2017.
2. Обучение ребенка с РАС: книга «Все обо мне» своими руками <http://www.corhelp.ru/razvitie-i-obuchenie/obuchenie-rebyonka-s-ras-kniga-vsyo-obo-mne-svoimi-rukami/>
3. Озерова О. Е. Развитие творческого мышления и воображения у детей. Игры и упражнения. – Ростов н/Д : Феникс, 2015.
4. Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. – М. : Владос, 2015.

Инновационные подходы в дополнительном образовании на занятиях художественной направленности

И. Ш. Вахитова, О. Н. Казачихина

Центр детского творчества «Азино»

Советского района г. Казани, Российская Федерация

В статье рассматривается роль инновационного обновления дополнительного образования детей, особенно в контексте использования нейросетей и других современных технологий в художественной сфере. Описываются возможности нейросетей для создания визуальных произведений искусства и их влияние на творческий процесс юных художников. Подчеркивается важность сочетания современных технологий с практическими занятиями для полноценного развития детей. Также упоминаются другие интерактивные инструменты и индивидуальный подход в обучении. Текст акцентирует внимание на необходимости адаптации дополнительного образования к современным требованиям и условиям для успешной адаптации детей в обществе.

Ключевые слова: дополнительное образование, развитие, нейросети, индивидуальный подход, творчество.

Innovative approaches to additional education in art classes

I. W. Vakhitova, O. N. Kazachikhina

The center of children's creativity "Azino" Sovetsky district,

Kazan, Russian Federation

The article examines the role of innovative renewal of additional education for children, especially in the context of the use of neural networks and other modern technologies in the artistic field. The possibilities of neural networks for creating visual works of art and their impact on the creative process of young artists are described. The importance of combining modern technologies with practical exercises for the full development of children is emphasized. Other interactive tools and an individual approach to learning are also mentioned. The text focuses on the need to adapt additional education to modern requirements and conditions for the successful adaptation of children in society.

Keywords: additional education, development, neural networks, individual approach, creativity.

В современном мире дополнительное образование детей становится все более популярным и востребованным. Оно играет важную роль в развитии детей, помогая им раскрыть свой потенциал, развить интересы и

умения, а также приобрести новые знания и навыки. Однако чтобы дополнительное образование было эффективным, необходимо постоянно обновлять содержание и технологии обучения.

Одной из основных причин инновационного обновления дополнительного образования детей является стремительное развитие технологий. Технические инновации, такие как компьютеры, интернет и мобильные устройства, открывают новые возможности для обучения и знакомства с миром искусства. Использование современных информационных и коммуникационных технологий позволяет детям учиться более эффективно и интерактивно, а также получать доступ к актуальным и тематически разнообразным занятиям.

Вероятно, каждый из нас когда-то размышлял о том, в какой степени компьютеры способны быть творческими. Поначалу казалось, что искусство, воплощенное в произведениях людей, останется неподвластным машинам. Однако по мере развития искусственного интеллекта и создания нейросетей мы становимся свидетелями удивительного союза между технологиями и творчеством. Нейронная сеть – это программа или компьютерная система, которая может воспроизводить работу человеческого мозга. С помощью нейросетей можно создавать уникальные и впечатляющие визуальные произведения искусства. Эти технологии могут вдохновить юных художников на эксперименты с новыми методами и материалами и стимулировать творческий процесс.

Нейросети анализируют большие объемы данных и могут создавать новые образы, опираясь на уже существующие. Однако они могут только воспроизводить в компьютерном варианте произведения, но не воссоздавать живую картину или творческую работу. Конечно, использование нейросетей для создания творческой работы не должно полностью заменять работу художника. Поэтому как бы стремительно не изменялся мир в сторону инновационных технологий, практические занятия художественной направленности всегда будут актуальны. Нейросети могут служить творческими инструментами для художников, музыкантов и прочих творческих личностей. Они способны помочь творческому процессу, предлагая новые и нестандартные решения и идеи. Также они могут «думать» за художника и предлагать варианты, о которых он сам даже не догадывался. Компьютерные технологии могут работать в сотрудничестве с педагогом, обогащая и дополняя его творческие возможности. Использование этих технологий позволило бы обучающимся раскрыть свой потенциал и создавать удивительные произведения искусства.

Создание нейросетей, способных творить искусство, – это не фантастика, а реальность нашего времени. Машины, оснащенные нейросетями, уже сотрудничают с художниками, музыкантами и писателями, помогая им создавать уникальные и впечатляющие произведения искусства. Этот симбиоз между технологиями и творчеством становится все более явным, и мы можем только удивляться возможностям, которые открываются перед нами.

Инновационное обновление содержания и технологий дополнительного образования детей является важным шагом в развитии образования. Оно помогает детям получить актуальные знания и навыки, развить умения, необходимые для успешной адаптации в современном мире. Важно продолжать работу по обновлению и совершенствованию дополнительного образования, чтобы каждый ребенок имел возможность развить свой потенциал и стать активным и успешным членом общества.

Помимо использования нейросетей также возможно использование интерактивных досок или компьютерных программ для создания интересных проектов и заданий, можно проводить онлайн-уроки с использованием видеоконференций или вебинаров. Еще одним важным аспектом является индивидуальный подход к каждому ребенку. Необходимо учитывать его потребности и особенности развития. Это поможет создавать интересные и эффективные программы обучения, которые будут соответствовать потребностям каждого ребенка.

В заключение можно сказать, что инновационное обновление содержания и технологий дополнительного образования детей художественной направленности является необходимым условием для повышения качества образовательного процесса. Нейросети, несомненно, принесут в творческий и образовательный процесс новшества и позволят создавать произведения искусства, которые мы сегодня еще и не можем представить, но практические занятия изобразительной и декоративно-прикладной деятельностью продолжают играть главную роль в художественном образовании детей, сохраняя свою уникальность и неповторимый творческий подход. Использование современных технологий и индивидуального подхода к каждому ребенку помогут достичь успеха в этой области.

Библиографический список

1. Лекун Я. Как учится машина: Революция в области нейронных сетей и глубокого обучения. – М. : Альпина, 2021.
2. Ростовцев В. С. Искусственные нейронные сети : учебник для вузов. – 3-е изд. – СПб. : Лань, 2023.

Интерактивные методы в подготовке замещающих родителей

В. И. Вашнёва

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Подготовка замещающих родителей направлена на формирование комплекса компетенций, обеспечивающих выполнение потенциальными замещающими родителями обязанностей по воспитанию, образованию, содержанию и удовлетворению потребностей детей. В статье обоснована актуальность подготовки замещающих родителей, рассматриваются актуальные вопросы подготовки. Представлены интерактивные формы и методы подготовки замещающих родителей.

Ключевые слова: замещающие родители, приемные родители, родители-воспитатели, подготовка замещающих родителей, компетенции, интерактивные методы подготовки замещающих родителей.

Interactive methods in the training of substitute parents

V. I. Vashneva

Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University,
Minsk, Republic of Belarus

The training of substitute parents is aimed at forming a set of competences that ensure the performance of potential substitute parents' responsibilities for the upbringing, education, maintenance and satisfaction of children's needs. The article substantiates the relevance of training for substitute parents, and considers relevant training issues. Interactive forms and methods of substitute parent training are presented.

Keywords: substitute parents; adoptive parents; parents-educators; preparation of substitute parents; interactive methods for training substitute parents.

Одним из основных направлений деятельности государства в сфере защиты прав и законных интересов детей является реализация их права на проживание и воспитание в семейном окружении, развитие семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родите-

лей, совершенствование системы сопровождения опекунских, приемных семей, детских домов семейного типа [1].

Подготовка замещающих родителей является наиболее актуальной проблемой в системе организации и функционирования различных форм семейного устройства. Опыт, накопленный у нас в стране, дает основание полагать, что для успешного функционирования замещающих семей недостаточно только получение правового статуса. Замещающие родители сталкиваются с множеством проблем юридического, социального, педагогического и психологического плана, несмотря на то, что уже имеют опыт родительства.

В ходе социально-педагогического и психологического сопровождения особое внимание необходимо уделять анализу психологического благополучия воспитанников опекунских, приемных семей и детских домов семейного типа, что позволит избежать нарушения прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Согласно нормативным и правовым документам Республики Беларусь (Кодекс Республики Беларусь о браке и семье, Положение о приемной семье, Положение о ДДСТ и др.), замещающие родители (опекуны (попечители), приемные родители, родители-воспитатели) как законные представители ребенка обязаны создавать благоприятные условия для успешной социализации и развития, удовлетворения основных жизненных потребностей воспитанников, подготовке их к самостоятельной жизни, организации социальной, медицинской, педагогической и психологической коррекции проблем воспитанников. Кроме того, замещающие родители должны проводить работу по формированию личной идентичности воспитанников (восстановление и укрепление связей детей с родителями и родственниками), реализации права детей на воспитание в постоянной семье (работа по возвращению детей на воспитание родителям, восстановившимся в родительских правах; передача детей под опеку родственникам; усыновление детей) на основе обеспечения преемственности привязанностей ребенка.

Освоение образовательной программы обучающихся курсов является обязательным условием для рассмотрения органом опеки вопроса о передаче детей на воспитание в замещающую семью. Содержание подготовки потенциальных замещающих родителей должно быть ориентировано на формирование комплекса компетенций, которые обеспечат психологическое и нравственное благополучие ребенка в замещающей семье. Таким образом, потенциальные замещающие родители (приемные родители, опекуны, родители-воспитатели, усыновители) должны:

- знать законодательство Республики Беларусь по защите прав детей;
- знать права и обязанности замещающих родителей;
- понимать факторы, которые содействуют возникновению случаев физического и сексуального насилия и неудовлетворения эмоциональных и жизненных потребностей детей;
- знать условия, которые ведут к задержке развития детей и разрушению устойчивых положительных связей между детьми и окружающими взрослыми, в первую очередь родителями;
- понимать концепцию «постоянства» в применении к жизни детей и знать, почему дети, размещенные в замещающие семьи, могут оказаться не в состоянии сформировать устойчивые положительные связи;
- знать, какие потребности испытывают дети данной категории и др.

Интерактивные методы базируются не только на единстве принципов системности, научности, проблемности, систематичности, модульности, а также на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Кроме того, использование интерактивных методов подготовки замещающих родителей обеспечивает создание комфортных условий обучения. Активное взаимодействие кандидатов в замещающие родители в ходе подготовки дает возможность больше узнать о предстоящей работе, пообщаться с опытными приемными родителями, опекунами либо родителями-воспитателями, посетить тематические интернет-сообщества и форумы, где обсуждаются насущные вопросы воспитания детей, адаптации, особенности общения с детьми разного возраста и др. Тренинги, ярмарки идей, творческие лаборатории, педагогические мастерские, подготовка буклетов и презентаций, фотовыставки способствуют осознанию некоторых аспектов внутрисемейных проблем, а также развивают родительскую сензитивность и толерантность, повышают самооценку родителей, мотивируют к поиску новых форм взаимодействия с ребенком.

Наиболее эффективной формой подготовки, позволяющей осознавать значимость момента, отрабатывать определенные навыки общения, находить единомышленников, является работа в группе. «Групповой эффект» позволяет быстро достигать цели, получать обратную связь, делиться чувствами и переживаниями, способствует самораскрытию. Секрет успеха групповых интерактивных методов обучения объясняется двумя различающимися элементами: групповыми целями и индивидуальной ответственностью. Эффективность совместной работы в ходе подготовки замещающих родителей обеспечивает согласованность и порядок действий всех

участников. Речь идет о своего рода правилах, которые помогут создать на занятиях комфортную обстановку и повысят эффективность совместной работы. Например, занятия всегда должны начинаться и заканчиваться вовремя. Свод правил участники могут вырабатывать совместно, например, соблюдение установленного регламента; правило «поднятой руки»; создание атмосферы взаимного уважения; конфиденциальность; открытость преподавателей и участников; готовность преподавателей найти интересующую участников информацию (не всегда преподаватели могут ответить на все вопросы участников, такие вопросы записываются на листе под названием «Вопросы на будущее»); обратная связь и др.

Сущность кейс-метода заключается в изучении, исследовании конкретного случая, конкретных ситуаций (от английского «case» – случай). В научных исследованиях кейс-метод, или метод конкретных ситуаций, представлен как метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций [2].

Анализ работ, освещающих данную тему, практика применения кейс-метода позволяют утверждать, что кейсы отличаются от обычных заданий тем, что они содержат не просто описание случая, а некую проблему, которая строится на реальных фактах, что наиболее ценно для обучения замещающих родителей. В отличие от стандартных задач, имеющих, как правило, один путь решения, кейсы же предполагают вариативность решений и множество альтернативных путей, приводящих к решению проблемы. Важным также является и то, что кейс-метод позволяет совершенствовать «мягкие навыки» (soft skills), унифицированные навыки и личные качества, такие как умение работать в команде, проявлять гибкость и мобильность, улаживать конфликты, умение убеждать и искать компромиссы. Данные компетенции повышают эффективность взаимодействия замещающего родителя с приемными детьми и другими членами команды профессионалов.

Возможны различные варианты проведения занятий с помощью кейс-метода: ситуация может готовиться заранее преподавателем, а можно предложить кандидатам в замещающие родители самим поиск, опираясь на свой практический опыт (ситуации, с которыми они сталкивались).

Отметим, что содержательно и структурно кейс может включать:

- сюжетную часть (совокупность действий, событий);
- информационную часть (вспомогательная информация, необходимая для анализа ситуации: научные, методические, статистические, нормативные материалы для решения кейса);

– методическую часть (вопросы, задания по анализу кейса).

Полезность и грамотность кейса обеспечиваются при соблюдении необходимых требований. Кейс должен:

- отражать реальную или вымышленную жизненную проблему, имеющую альтернативные пути решения;
- соответствовать четко поставленной цели обучения;
- иметь соответствующий уровень трудности;
- иметь национальную окраску;
- иллюстрировать типичные ситуации;
- развивать аналитическое мышление;
- провоцировать дискуссию.

На наш взгляд, у замещающих родителей формированию компетенций, необходимых для обеспечения безопасной семейной среды для приемных детей, больше всего способствуют технологии взаимного обучения, или peer-to-peer (равный обучает равного). Основа такого взаимодействия – получение знаний, информации, опыта от других приемных родителей. Ценность такого обучения в том, что опыт и знания участников служат источником их взаимообучения и взаимообогащения, кроме того, образовательная ситуация основывается на принципах поддержки и взаимопомощи. Соответственно, меняется роль преподавателя, он выступает в таких образовательных условиях не в качестве источника нового знания, а в роли инструктора и фасилитатора. Преподаватель регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах (парах), дает консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана.

Технологии взаимного обучения (peer-to-peer) предусматривают выбор одного из распространенных форматов (сценариев), допускается также комбинирование сценариев. Выбор всегда обусловлен изучаемой темой, особенностями аудитории, это кропотливая работа, которая включает тщательный анализ группы (ее состав, предыдущий опыт, готовность, уровень знакомства с таким видом работы); определение цели использования метода; понимание проблемы, которую метод затрагивает; свои собственные проблемы и трудности, которые могут возникнуть, и, наконец, просто технические условия использования.

На практике взаимное обучение может осуществляться в парных формах:

- ✓ когда более опытный и подготовленный приемный родитель (опекун, родитель-воспитатель) в группе делится информацией с другими

замещающими родителями, данный вид peer-to-peer называется **менторингом**;

✓ **обратная связь** – в сформированных парах кандидаты в замещающие родители проверяют работы друг друга, дают конструктивную оценку и обратную связь. Этот метод помогает увидеть, как выполняют задания другие, проанализировать их когнитивные и учебные стратегии, получить навыки эффективной коммуникации;

✓ **группы поддержки** – целесообразно использовать данный формат на начальных этапах подготовки, кандидаты в замещающие родители объединяются в группы для занятий или выполнения задания, обсуждения ситуации либо просмотренного видеоролика, обмениваются идеями;

✓ **совместные (групповые или парные) проекты** – кандидаты в замещающие родители вместе работают над теоретической разработкой проблемы либо исследованием;

✓ **баддинг** (система «приятелей» – англ. Buddy – «приятель») – формат, когда двое кандидатов в замещающие родители объединяются, чтобы оказывать друг другу поддержку, обмениваться информацией, делиться успехами и инсайтами.

Использование интерактивных методов обучения дает возможность потенциальным замещающим родителям общими совместными усилиями разрешать проблемы, переживать эмоции, подтверждать либо опровергать опасения, развивать необходимые компетенции.

Библиографический список

1. Национальный план действий по улучшению положения детей и охране их прав на 2022–2026 годы : Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 25 июля 2022 г. № 490 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22200490> (дата обращения: 11.09.2025).

2. Ефлова, З. Б., Конкина Т. Ю. Кейс-метод в профессиональной подготовке социальных педагогов // Социальная педагогика. – 2018. – № 4. – С. 80–87.

Проблемы формирования динамического стереотипа звуковедения на уроках вокала в системе дополнительного образования

А. Н. Гладков

Центр дополнительного образования «Ориентир»,
г. Краснодар, Российская Федерация

В данной статье рассмотрены проблемы формирования динамического стереотипа звуковедения на уроках вокала в системе дополнительного образования. Практические занятия вокалом должны проводиться с учетом знаний физиологии высшей нервной деятельности человека, во избежание непоправимых ошибок в методике преподавания вокального искусства.

Ключевые слова: динамический стереотип, нейрон, инертность, физиология.

Problems of forming a dynamic stereotype of sound in vocal lessons in the system of additional education

A. N. Gladkov

Center for Additional Education "Orientir",
Krasnodar, Russian Federation

This article discusses the problems of forming a dynamic stereotype of sound production in vocal lessons in the system of additional education. Practical vocal lessons should be conducted taking into account knowledge of the physiology of higher nervous activity of a person, in order to avoid irreparable mistakes in the teaching methodology of vocal art.

Keywords: dynamic stereotype, neuron, inertia, physiology.

На уроках вокала у учащихся могут возникать проблемы с формированием динамического стереотипа звуковедения – навыка, который предполагает правильное звукообразование, динамику и использование различных музыкальных штрихов (легато, нонлегато, стаккато и др.). Это процесс, при котором обучающийся учится автоматически, без постоянного контроля сознания, пользоваться в процессе пения нужными мышцами. Однако этот процесс может быть затруднен из-за ряда факторов: индиви-

дуальные особенности ученика и особенности голосового аппарата, недостаточная работа над навыками, ошибки в обучении.

Динамический стереотип представляет собой системную форму деятельности головного мозга, характеризующуюся закрепленной последовательностью условно-рефлекторных реакций организма. Формирование стереотипа происходит вследствие регулярного воздействия определенных средовых факторов, при изменении которых возможна трансформация или разрушение сложившейся нейронной структуры. В физиологическом аспекте динамический стереотип отражает комплексную аналитико-синтетическую активность коры головного мозга, возникающую на основе межзональных взаимодействий нервной ткани. Физиологическая значимость стереотипа проявляется в автоматизации двигательных навыков, обеспечивающей оптимизацию энергозатрат и ускоренную адаптацию организма к условиям среды.

Процесс выработки стереотипа сопряжен со значительной нагрузкой на центральную нервную систему, однако сформированный паттерн приобретает свойства автоматизма и инертности. Инертность нервной системы при формировании динамического стереотипа проявляется в устойчивом закреплении последовательности ответных реакций на систематические условные раздражители. Физиологический механизм выработки стереотипа основан на специфическом распределении процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе, результатом которого становится формирование устойчивой цепи рефлекторных реакций.

В контексте вокальной педагогики механизм доминанты реализуется через последовательную активацию нервных центров: возбуждение при восприятии первой ноты запускает каскадный процесс нейронной активации, обеспечивающий выполнение всей цепочки условно-рефлекторных действий. Существенную роль в настройке нервных центров играют обстановочные раздражители, создающие подготовительное возбуждение без внешних проявлений.

Модификация сформированного динамического стереотипа сопровождается значительным напряжением корковых структур головного мозга, способным превысить функциональные возможности нервной системы. Подобная перестройка может провоцировать нарушения высшей нервной деятельности и развитие невротических состояний. Эффективность перестройки стереотипа определяется комплексом факторов: характеристиками раздражителей, типологическими особенностями нервной системы, возрастными параметрами и функциональным состоянием организма [1].

Формирование динамического стереотипа в вокальной практике обусловлено систематичностью тренировочного процесса, поскольку становление технического мастерства требует многократного воспроизведения определенных исполнительских паттернов. Методическая последовательность в организации занятий обеспечивает стабильность акустических характеристик, свойственных профессионально поставленному голосу. Плановая тренировка вокально-двигательного аппарата способствует повышению адаптационных возможностей нервной системы, создавая физиологическую основу для достижения оптимальных параметров звукоизвлечения.

Однако важно учитывать, что формирование динамического стереотипа у вокалиста длится приблизительно четыре года, и для достижения нужного результата рекомендуется не менять педагога в этот период. Смена педагога может негативно влиять на процесс формирования стереотипа, так как каждый преподаватель развивает у ученика определенную вокальную технику и выстраивает работу над голосом по своей схеме. Если ученик меняет педагога до того, как успеет сложиться его вокально-техническая схема, ему придется заново ее формировать с другим педагогом с самого начала. Это может стать причиной того, что вокалист начнет обвинять предыдущего педагога в том, что тот его «неправильно учил», ведь новый педагог делает и объясняет все иначе. Чтобы избежать негативных последствий, рекомендуется давать сформироваться вокально-технической схеме, прежде чем менять педагога.

Анализ педагогической практики позволяет выделить ключевые факторы, препятствующие формированию динамического стереотипа в вокальном обучении:

- Дестабилизация психоэмоционального фона. Методические ошибки педагога либо форсированные попытки обучающегося ускорить освоение новых двигательных паттернов способны спровоцировать серьезные функциональные расстройства нервной системы.
- Нарушение мышечной координации. Характеризуется избыточным включением мышечных групп, не задействованных в целевом певческом движении.
- Недостаточность слухового опыта. Несоответствие уровня слухового развития обучающегося требованиям осваиваемого материала приводит к некорректной работе голосового аппарата.

- Влияние стрессовых факторов. Публичное выступление часто вызывает психологическое напряжение, нарушающее сформированные вокально-технические навыки.

- Избыточный самоконтроль гортанной мускулатуры. Сознательная фиксация внимания на работе голосовых складок провоцирует мышечные зажимы и нарушает автоматизированное взаимодействие компонентов голосового аппарата.

Начальный этап вокального обучения представляет особую педагогическую значимость и требует максимальной методической деликатности. Применение категоричных установок и прямых технических указаний противоречит принципам формирования певческих навыков. Механистические команды относительно дыхания провоцируют зажатость гортани, требование поднятия купола нарушает работу верхнего резонатора, а акцентирование внимания на дыхательной опоре приводит к перенапряжению абдоминальных мышц.

Педагогическая задача заключается в развитии аналитического мышления вокалиста, формировании осознанного подхода к освоению технических приемов. Первостепенное значение приобретает воспитание комплексного понимания певческого инструмента, основанного на глубинном осознании физиологических процессов. Практическая реализация полученных знаний определяется индивидуальными характеристиками обучающегося: интеллектуальным потенциалом, природной одаренностью и художественно-эстетическими установками [2, с. 252].

Вмешиваться в физиологические процессы организма и тем более изменять их, по нашему мнению, категорически неприемлемо, тем более что многие педагоги не имеют медицинского образования и соответствующих профессиональных знаний об анатомии и физиологии человека. Например, такие популярные установки, как «сделай зевок», «обопри дыхание на диафрагму», нарушают естественные физиологические процессы в организме, что приводит к необратимым физиологическим изменениям дыхательного процесса, а также патологии не только гортани, но и органов брюшной полости и малого таза.

На наш взгляд, наиболее опасны занятия с учащимися в мутационный период, когда гортань формируется и напрямую связана с органами репродукции. Неправильное формирование гортани приводит к патологии формирования органов репродукции в период полового созревания. Методологически корректным представляется замена концепции распевки на системную настройку голосового аппарата, обеспечивающую координирован-

ное взаимодействие всех компонентов: резонаторной системы, реберно-диафрагмального комплекса, артикуляционного аппарата. Принципиальное значение приобретает рациональный подход к настройке резонаторов взамен механического разогрева голосового аппарата [2, с. 253].

Фундаментальным аспектом вокального искусства выступает мастерство управления дыханием, определяющее качество звукообразования. Физиологическая основа певческого процесса базируется на состоянии оптимальной готовности мышечного аппарата: брюшной стенки, диафрагмы, плечевого пояса, шейно-гортанного комплекса, артикуляционных органов. Ключевым фактором становится достижение мышечной эластичности при отсутствии избыточного напряжения, обеспечивающей мгновенную реакцию на дыхательный импульс [2, с. 251]. По нашему мнению, это состояние так называемой «активной свободы».

Методологическая концепция звукообразования основывается на позиционировании фонем на уровне верхних резцов, подобно принципу фиксированной клавиатурной позиции в фортепианной технике. Реализация данного подхода требует освоения точной координации между артикуляционным аппаратом и диафрагмальной мускулатурой. Образное сравнение с механизмом рогатки иллюстрирует взаимосвязь фиксированной позиции звука (зубной ряд) и регулируемого диафрагмального натяжения.

Оптимизация звукоизвлечения достигается через расширение площади резонирования взамен форсированной подачи звука. Принцип горизонтального разворачивания предполагает пропорциональное увеличение зоны резонаторного включения при повышении tessitura, сопровождаемое формированием улыбочной позиции на верхнем участке диапазона. Динамический контроль осуществляется регулировкой дыхательного объема при сохранении тонуса диафрагмы. Метафорическое сопоставление с конструкцией парашюта раскрывает функциональное взаимодействие резонаторной системы (купол) и диафрагмального механизма (строповое кольцо) в формировании певческого звука [2, с. 252].

Комплексность вокального искусства обусловлена интеграцией множества профессиональных компетенций. Певец синтезирует функции музыканта-исполнителя, живого акустического инструмента, технического координатора фонационных процессов и создателя художественной интерпретации. Особую сложность представляет необходимость совмещения рационального контроля звукообразования с творческой свободой исполнительского самовыражения.

История развития вокальной педагогики характеризуется непрерывным поиском оптимальных методов постановки голоса. В исследование механизмов голосообразования вовлечены специалисты различных научных направлений: медицины, физиологии, биологии, математики, лингвистики. Однако стремление к созданию универсальной методики сталкивается с фундаментальной особенностью вокального искусства – уникальностью каждого исполнителя.

Признавая необходимость базовых методических принципов как основы вокальной педагогики, следует учитывать невозможность разработки единого алгоритма обучения. Эффективность преподавания сольного пения определяется гармоничным сочетанием теоретических положений с индивидуализированным практическим подходом.

Современная вокальная педагогика требует интеграции научно-исследовательского опыта в области голосообразования с практической методикой преподавания. Педагогическая компетентность предполагает способность к критическому анализу научных достижений и их обоснованному внедрению в образовательный процесс. При этом принципиальное значение приобретает соблюдение баланса между инновационными подходами и методической осторожностью, исключающей форсированное применение экспериментальных методик. Внедрение прогрессивных научных разработок в вокальную практику должно осуществляться на основе тщательной апробации, минимизирующей риски некорректного воздействия на голосовой аппарат. Продуктивность педагогического процесса в формировании динамического стереотипа звуковедения обеспечивается рациональным синтезом теоретических положений с практическим опытом.

Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. — Москва : Советская энциклопедия, 1978. — Том 24. — 501 с.
2. Шейко И. П. Елена Образцова. Записки в пути. Диалоги / под ред. Е. Г. Иванова. — Москва : «Искусство», 1986. — 356 с.

Эффективные практики формирования основ безопасного поведения младших школьников

М. В. Гудков

Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Российская Федерация

В статье рассматриваются современные эффективные практики формирования основ культуры безопасного поведения у младших школьников. Особое внимание уделяется роли интерактивного фестивального движения на базе образовательных организаций, межведомственному сотрудничеству со структурами ГИБДД, МВД и центрами дополнительного образования, а также включению родительской общественности в процесс обучения безопасности. Представлены конкретные формы и методы работы, способствующие усвоению норм безопасного поведения в различных сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: культура безопасного поведения, младшие школьники, внеурочная деятельность, интерактивные формы, фестивальное движение, межведомственное взаимодействие, родительское участие.

Effective practices for forming the basics of safe behavior in primary school students

M. V. Gudkov

Mordovian State Pedagogical University
named after M. E. Evseviev, Saransk, Russian Federation

The article examines modern effective practices for forming the foundations of a culture of safe behavior in primary school students. Special attention is paid to the role of the interactive festival movement based in educational institutions, interagency cooperation with the State Traffic Safety Inspectorate (GIBDD), the Ministry of Internal Affairs (MVD), and supplementary education centers, as well as the involvement of the parent community in safety education. Specific forms and methods of work that contribute to the assimilation of safe behavior norms in various spheres of life are presented.

Keywords: culture of safe behavior, primary school students, extracurricular activities, interactive forms, festival movement, interagency cooperation, parental involvement.

Формирование культуры безопасного поведения у младших школьников является актуальной педагогической задачей, закрепленной в требова-

ниях федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Личностные результаты освоения основной образовательной программы включают «формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни» [1]. В современном мире, характеризующемся множественными вызовами и угрозами (дорожно-транспортный травматизм, пожароопасные ситуации, террористические угрозы, киберопасности), эта задача приобретает особую значимость. Целью данной статьи является анализ и обобщение эффективных практик, позволяющих в системном и интерактивном формате сформировать у детей младшего школьного возраста устойчивые представления, навыки и компетенции в области безопасности у младших школьников.

Культура безопасного поведения младшего школьника рассматривается как интегративное качество личности, включающее систему знаний о потенциальных угрозах, ценностное отношение к собственной жизни и здоровью, а также умение применять алгоритмы безопасного поведения в различных ситуациях. Формирование данной культуры должно носить непрерывный, системный и междисциплинарный характер, интегрируя усилия семьи, школы и общества [2]. Особенностью младшего школьного возраста является доминирование наглядно-образного мышления, высокая эмоциональность восприятия и ориентация на игровую деятельность. Следовательно, наиболее эффективными становятся практики, которые носят интерактивный, деятельностный и зрелищный характер, позволяя не просто передавать информацию, а «проживать» модели безопасного поведения.

Одной из наиболее эффективных практик формирования основ безопасного поведения младших школьников выступает фестивальное движение, организуемое на базе школ, домов детского творчества и центров дополнительного образования. Фестиваль объединяет в себе конкурсные, игровые, тренинговые и зрелищные элементы, что создает высокую мотивацию у детей. Например, на Фестивале дорожной безопасности в рамках Всероссийской недели безопасности дорожного движения в ГБОУ Школа № 91 г. Москва был реализован комплексный подход, охватывающий познавательный, практический и творческий аспекты. Познавательный блок включал занятия по правилам дорожного движения, которые проводили не только педагоги, но и сотрудники ГИБДД и профильных центров (например, ЦДЮТ «Бибирево»), чей авторитет и экспертиза повышали значимость информации для детей. Практико-ориентированный блок состоял из мастер-классов по изготовлению светоотражающих брелоков в акции «За-

светись!» и тренировок по безопасной езде на самокатах, что позволило сформировать конкретные моторные навыки. Творческо-проектный блок был представлен выставками-конкурсами «Аллея светофоров», «Несущий дорожный знак». Создавая новый знак и обосновывая его необходимость, ученики глубоко анализировали дорожную среду, что способствовало осмысленному усвоению правил безопасности.

Аналогичный подход применим и к другим направлениям. Фестивали пожарной безопасности [3], включающие экскурсии в пожарные части, знакомство с техникой, встречи с сотрудниками МЧС и соревновательные элементы (надевание боевой одежды), эффективно формируют представления о пожаробезопасном поведении, дополняя ранее описанные методы работы с кейсами и словесно-визуальными задачами [4; 5].

Ключевым фактором эффективности является привлечение к образовательному процессу внешних экспертов – профессионалов в области безопасности. Это не только сотрудники МЧС и ГИБДД, но и, что особенно актуально в современных условиях, сотрудники отделов по делам несовершеннолетних, органов МВД, а также сотрудники специализированных и узконаправленных ведомств. Особое внимание уделяется формированию навыков безопасного поведения в социуме, правилам поведения с незнакомцами, безопасности в общественных местах, в транспорте, в сети Интернет [6].

Особый запрос в настоящее время направлен на усиление мер антитеррористической защищенности. В контексте усиления тревожности в родительской и общественной среде подобные встречи носят не только информационный, но и психопрофилактический характер. Специалисты учат детей алгоритмам действий при обнаружении подозрительных предметов, правилам эвакуации, способам оповещения взрослых, что снижает уровень страха через понимание конкретных действий. Такое межведомственное сотрудничество обеспечивает преемственность между теоретическими знаниями, получаемыми в школе, и их практическим, «взрослым» подтверждением со стороны силовых и надзорных структур.

Значимую роль в формировании культуры безопасности играет и родительская общественность, так как семья остается первичным и ключевым институтом социализации. Включение родителей в процесс формирования безопасного поведения – не просто пожелание, а необходимое условие эффективности. Современные родители, озабоченные безопасностью детей, демонстрируют высокую готовность к участию. Родители могут выступать организаторами и ведущими тематических классных часов, где

они делятся профессиональным опытом (например, врач, спасатель, IT-специалист). Также эффективно совместное с детьми изготовление поделок для конкурсов («Аллея светофоров»), участие в семейных стартах или квестах по безопасности. Важно отметить, что создание единых требований к нормам поведения, транслируемых дома и в школе по таким аспектам, как дорога в школу, дорога домой или поведение на отдыхе, создает устойчивую среду для формирования привычки.

Таким образом, объединение заинтересованных структур, таких как «Школа – Профессиональные службы – Семья», обеспечивает всестороннее воздействие на сознание и поведение ребенка. Формирование основ культуры безопасного поведения у младших школьников представляет собой комплексную педагогическую задачу, успешное решение которой возможно через интеграцию разнообразных эффективных практик. Ядром такой работы становится интерактивное фестивальное движение, которое в увлекательной, соревновательной и творческой форме погружает ребенка в проблематику безопасности.

Критически важным является межведомственное сотрудничество с профильными структурами (ГИБДД, МЧС, ОДН МВД), привносящими в образовательный процесс экспертизу, авторитет и практическую направленность. Наконец, активное включение родительской общественности обеспечивает преемственность и закрепление навыков в повседневной жизни. Реализация данного комплексного подхода позволяет не просто информировать детей об опасностях, а формировать у них целостную культуру безопасного поведения – систему ценностей, знаний и устойчивых навыков, позволяющих сохранить жизнь и здоровье в современном сложном мире. Дальнейшее развитие этих практик видится в усилении сетевого взаимодействия между образовательными организациями, тиражировании успешных моделей фестивалей и создании цифровых ресурсов для поддержки совместной деятельности педагогов, родителей и специалистов.

Библиографический список

1. Гудков М. В. Формирование основ культуры безопасного поведения младших школьников как педагогическая проблема // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12. – № 3 (47). – С. 47–51.
2. Гудков М. В., Горшенина С. Н. Формирование культуры безопасного поведения младших школьников в контексте требований ФГОС // Осовские педагогические

чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения» : сборник научных статей. – Саранск, 2019. – С. 106–110.

3. Лазарев А. А. Педагогическое обеспечение фестиваля пожарной безопасности для школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 4. – С. 15–20.

4. Базарон А. Д., Сидоркин В. А. Сидоркин Формирование культуры пожаробезопасного поведения старшеклассников // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. – 2017. – № 1. – С. 59–66.

5. Каплан Я. Б. Проблемно-тренинговые ситуации как средство формирования пожаробезопасного поведения младших школьников : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Тюмень, 2009. – 23 с.

6. Еремина Т. Ю., Юг А. Некоторые аспекты основ подготовки методических рекомендаций по организации учебной эвакуации детей различного возраста // Пожаровзрывобезопасность. – 2018. – № 4. – С. 6–12.

Влияние городской визуальной среды (муралы) на эмоциональную регуляцию детей

Н. В. Гурбина, Н. С. Игнатенко, Е. М. Рогатных
Омская гуманитарная академия, г. Омск,
Российская Федерация

В условиях современной урбанистической среды и приоритета когнитивного развития над эмоциональным воспитанием растет число детей с психоэмоциональными нарушениями, что затрудняет их социализацию. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения новых инструментов воспитательного и социализационного воздействия, в частности городской визуальной среды. Цель данной статьи – изучить механизм воздействия городских граффити (муралов) с выраженным воспитательным потенциалом на эмоциональную сферу детей, оценивая особенности их восприятия, запоминания и эмоциональной реакции. Источники указывают, что городские граффити (включая санкционированный стрит-арт и муралы) могут нести позитивный воспитательный потенциал, продвигая просоциальные установки и традиционные ценности.

Ключевые слова: эмоциональная регуляция, воспитание, городская среда, граффити, эмоциональная оценка, креолизованные тексты, потенциал «мягкой силы».

Influence of the urban visual environment (murals) on emotional regulation of children

N. V. Gurbina, N. S. Ignatenko, E. M. Rogatnykh
Omsk Humanitarian Academy, Omsk,
Russian Federation

In the context of the modern urban environment and the priority of cognitive development over emotional upbringing, the number of children with psycho-emotional disorders is growing, which hinders their socialization. The relevance of the research is determined by the necessity of studying new instruments of educational and socialization influence, in particular, the urban visual environment. The purpose of this article is to study the mechanism of influence of urban graffiti (murals) with pronounced educational potential on the emotional sphere of children, assessing the features of their perception, memorization, and emotional reaction. Sources indicate that urban graffiti (including sanctioned street art and murals) can carry positive educational potential, promoting prosocial attitudes and traditional values.

Keywords: emotional regulation, upbringing, urban environment, graffiti, emotional evaluation, creolized texts, «soft power» potential.

Воспитание является основополагающим процессом в формировании личности и ее гражданской позиции. Традиционно этот процесс реализуется через семью и систему образования. Однако в современных условиях динамичной и малопредсказуемой мультикультурной среды требуется учет и применение потенциала технологий «мягкой силы» [5, с. 72–73].

Граффити, которое А. И. Белкин определяет как любой неинституционализированный знак, надпись или изображение на объектах частной и общественной собственности, традиционно ассоциируется с субкультурным, протестным или агрессивным содержанием [6, с. 37; 5, с. 72, 51]. Тем не менее сам инструмент граффити не является исключительно негативным и может нести позитивный воспитательный потенциал, популяризируя традиционные ценности и развивая социальную ответственность личности. Городские граффити с выраженным воспитательным потенциалом понимаются как графические изменения городской среды (включая стихийные), утверждающие просоциальные установки и конструктивные стратегии поведения. К этим объектам относятся и муралы, или санкционированный стрит-арт, которые также используются для формирования патриотических ценностей и поддержания ценностей семьи и детства [5, с. 68, 87; 7, с. 295].

Эмоциональное развитие детей рассматривается как одна из ведущих характеристик детского развития. Отражение социальных отношений в переживаниях ребенка определяет доминирующий эмоциональный фон и выступает источником развития его эмоциональной сферы [11, с. 51–55]. Способность к эмоциональной саморегуляции и адекватному реагированию на эмоции окружающих является ключевым аспектом социально-эмоциональной компетентности, особенно у детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет). Несформированность навыков регуляции эмоций связана с конфликтными ситуациями и низким уровнем социальной адаптации [4, с. 70; 12 с. 175; 12, с. 92].

Таким образом, цель исследования, опирающегося на представленные источники, – изучение механизма воздействия городских граффити (муралов) с выраженным воспитательным потенциалом на эмоциональную реакцию и восприятие субъектов (на примере студенческой молодежи как социально-чувствительной аудитории) [5, с. 68].

Эмоциональная сфера ребенка включает в себя переживание эмоций, связанное с ними поведение, способность к саморегуляции и интеллектуальный компонент (осознание причин и последствий). Развитие эмоционального интеллекта помогает детям осознавать и контролировать свои

чувства, что важно для лучшей адаптации к изменениям и стрессовым ситуациям [13, с. 77; 14, с. 175].

В педагогике и психологии подчеркивается, что воспитание – это процесс, результатом которого является интериоризация транслируемых ценностей и установок, значимых для общества [10 с. 10, с. 11]. Художественные приемы воспитания используют художественный образ как носитель социально значимых ценностей, который через процесс восприятия и когнитивно-эмоциональной реакции приводит к эмоционально-смысловому закреплению ценностной ориентации [10, с. 100].

Граффити как художественный образ и инструмент «мягкой силы».

Граффити и стрит-арт, в отличие от галерейного искусства, являются легкодоступными и ориентированы на взаимодействие с неподготовленным наблюдателем. Наблюдатель вынужден воспринимать их в процессе навигации по городскому пространству [3, с. 172]. С психологической точки зрения, граффити представляет собой сложный социально-психологический феномен. Графические повреждения городского пространства, или граффити, невольно формируют настроение и образ мира горожан.

Источники выделяют креолизированные тексты (сочетание текста и изображения) как особенно эффективные для трансляции воспитательного потенциала. Например, граффити «Дети – отражение родителей» апеллирует к механизмам идентификации и подражания, формируя посыл о социальной ответственности родительства и служа примером того, как не надо делать [5, с. 85].

Механизмы восприятия и эмоционального отклика.

Для оценки воспитательного потенциала визуальных объектов городской среды целесообразно оценивать степень их запоминаемости, эмоциональные оценки и субъективную интерпретацию заложенных смыслов. Исследования (проведенные с участием студентов, близкой к молодежи аудитории) показали, что механизм воздействия граффити может быть описан через особенности восприятия, эмоциональной оценки и интерпретации [5, с.75].

Эмоциональное и когнитивное воздействие.

1. Запоминаемость. Содержание граффити с воспитательным потенциалом запоминают и воспроизводят от 10 % до 43 % участников исследования. Несмотря на то, что граффити могут быть «невидимками» в городской среде, их смысловые нагрузки не только считываются, но и запоми-

наются даже при единоразовом предъявлении в лабораторных условиях [5, с. 68; 9, с. 76].

2. Эмоциональный отклик. Неосознанный характер восприятия создает условия для влияния семантического контекста на оценку эмоционального состояния наблюдателя. Эмоциональные оценки граффити с воспитательным потенциалом имеют высокий разброс, но в основном локализованы в зоне позитивных эмоций. Однако сложные смысловые конструкции, такие как «Дети – отражение родителей» (передающее негативный формат поведения, но несущее позитивный воспитательный посыл), могут вызывать негативные эмоции (возмущение, злость) как реакцию на угрозу детям со стороны асоциальных родителей [7, с. 168–170]. Это подтверждает, что эмоциональная реакция возникает как результат считывания посыла о значимости социальной ответственности [9, с. 78–81].

3. Когнитивные механизмы. В основе формирования смыслового единства граффити лежит когнитивный механизм дефокусирования. Этот механизм актуализируется через прием абсурдизации (нелогичности) и активизирует эмоцию удивления. Удивление, будучи сильной эмоцией, вызывает растерянность и неопределенность, что впоследствии приводит к длительной фиксации в памяти заложенных смыслов на фоне яркого психоэмоционального состояния [3, с. 175–176, с. 181–182].

Стратегии глазодвигательной активности и эффективность.

Анализ восприятия креолизованных текстов выявил две типичные стратегии глазодвигательной активности: линейную и уточняющую.

Линейная стратегия характеризуется последовательным просмотром без возврата, ориентацией на центральные фрагменты, отсутствием внимания к деталям. Люди с такой стратегией плохо воспринимают метафоричность и иносказательность, считывая лишь буквальные, прямые призывы [5, с. 86]. Уточняющая стратегия предполагает большую когнитивную работу, включающую рассматривание всех смысловых блоков, прочтение текста, его уточнение графическими блоками и повторное прочтение. Студенты, использующие эту стратегию, более чувствительны к дополнительным и непрямым посланиям. Именно при использовании уточняющей стратегии достигается максимальная эффективность в трансляции воспитательного потенциала граффити [5, с. 86–87]. Сложные, длинные метафорично-поэтические тексты, требующие высокой когнитивной нагрузки, хуже запоминаются и чаще вызывают сложности в интерпретации, что снижает их воспитательный потенциал.

Таким образом, исследование подтверждает, что городская визуальная среда, в частности муралы и граффити с воспитательным потенциалом, может выступать в качестве инструмента «мягкой силы» в процессах социализации и воспитания. Эмоциональное воздействие, высокая запоминаемость (при определенных условиях) и вариативность интерпретаций делают этот инструмент потенциально эффективным для формирования ценностных установок и навыков эмоциональной регуляции [5, с. 70, с. 73, с. 79, с. 87–88]. На основе полученных результатов можно сформулировать следующие рекомендации для создания визуальных объектов (муралов, санкционированного стрит-арта, граффити), которые могут выступать инструментами воспитания и положительно влиять на эмоциональную регуляцию:

1. К обобщенным принципам создания городских граффити, эффективно реализующих позитивный воспитательный потенциал, относится наличие просоциального текстового призыва. Городские граффити должны продвигать и утверждать просоциальные установки, традиционные ценности и популяризировать конструктивные стратегии поведения и социальную ответственность личности.

2. Краткость, буквальность и однозначность призыва. Рекомендуется использовать краткий текст, который отличается буквальностью и однозначностью. Иносказательность и метафоричность граффити не считается или не понимается представителями молодежи с менее развитыми когнитивными механизмами.

3. Креолизованный текст (текст и изображение). Дополнение текста непротиворечивыми графическими образами для привлечения внимания, облегчения восприятия и повышения запоминаемости [9, с. 70, 73, 79, 86–89]. Принципы, основанные на краткости и однозначности креолизованного текста, способствуют максимально эффективной реализации воспитательного потенциала даже при ограниченном внимании наблюдателя в городской среде.

Таким образом, для создания эффективных воспитательных визуальных объектов в городской среде ключевыми являются краткость и однозначность просоциального сообщения в сочетании с визуальным рядом, который побуждает наблюдателя к вдумчивому и уточняющему просмотру.

Библиографический список

1. Шестакова Л. М., Леонтьева Т. В. Эмоциональное воспитание детей дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования. Известия РГПУ

им. А. И. Герцена 2021 г. – № 2021. – С. 226–2351. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-226-235.

2. Лаптева Ю. А., Морозова И. С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 3. – С. 51–55.

3. Бабикова М. Р. Когнитивные механизмы граффити: компрессия, дефокусирование, фокусировка // Научный диалог. – 2024. – Т. 13. – № 8. – С. 171–187. DOI: 10.24224/2227-1295-2024-13-8-171-187.

4. Батенова Ю. В., Филиппова О. Г. Оценка эффективности развития эмоциональной экспрессивности и саморегуляции как показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста // Science for Education Today, 2024. – Т. 14. – № 4. – С. 69–91. DOI: 10.15293/2658-6762.2404.04.

5. Кружкова О. В., Бабикова М. Р., Робин С. Д. Особенности восприятия учащимися городских граффити с выраженным воспитательным потенциалом // Образование и наука, 2024. – Т. 26. – № 6. – С. 68–94. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-6-68-94

6. Белкин А. И. Исследование граффити в психологии и интенциональность сознания авторов граффити // Креативная экономика и социальные инновации, 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 36–54.; Белкин А. И. Настенные надписи Самары. – Самара : Самарский научный центр РАН, 2008. – 430 с.

7. Белкин А. М. Социальная перцепция граффити и оценка неинституциональной изобразительной деятельности авторов граффити // Вестник Самарского государственного университета. 2011. – Т. 7. – № 88. – С. 168–170, С. 295.

8. Ватлина М. И. Развитие эмоциональной сферы дошкольника // Дошкольная педагогика. 2023. Декабрь. – URL: <https://doshped.ru/upload/iblock/34c/5dvt6h6b5pgatw7x41ek6cwcevngrpw26.pdf> с. 42

9. Лыкова И. А. Систематизация традиций семейного воспитания: социально-педагогический классификатор // Science for Education Today. 2022. – Т. 12. – № 5. – С. 76 DOI: 10.15293/2658-6762.2205.11.

10. Куприна Н. Г. Эколого-эстетический подход в художественном воспитании детей : монография. – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2014. – 379 с.

11. Лаптева, Ю. А., Морозова, И. С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 3. – С. 51–55.

12. Бирюкова К. О. Эмоциональное развитие дошкольников в театрализованной деятельности // Международный научный журнал «Символ науки». – 2024. – № 2-2-1. – С. 92.

13. Рябкова И. А., Тимохина Ю. И., Мясковская Е. Ю. Связь игровой деятельности и понимания эмоций у старших дошкольников // Психолого-педагогические исследования. – 2023. – Т. 15. – № 4. – С. 77–96.

14. Терещенко, М. Н., Микерина, А. С., Колокольцева, М. Д. Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в условиях нестабильности цифрового общества. – 2024. – Т. 13. – № 1(46). – С. 175.

Преодоление психологических барьеров в современном инклюзивном образовании

О. Ф. Джигоева

Северо-Осетинский государственный
университет имени К. Л. Хетагурова, г. Владикавказ,
Российская Федерация

В статье рассматриваются актуальные вопросы внедрения и развития инклюзивного образования в современной российской школе. Проводится анализ ключевых барьеров, препятствующих эффективной инклюзии: архитектурно-средовых, организационно-управленческих, психолого-педагогических и социальных. Основное внимание уделяется системным путям преодоления этих препятствий через целенаправленное формирование инклюзивной культуры образовательного учреждения. Теоретические положения иллюстрируются практическим опытом работы в школах, где реализуется комплексный подход, включающий лидерство администрации, междисциплинарное взаимодействие, непрерывное профессиональное развитие педагогов, создание адаптивной образовательной среды и активную работу с сообществом. Делается вывод о том, что успешная инклюзия является результатом глубокой трансформации всех аспектов школьной жизни, направленной на утверждение ценностей уважения, достоинства и равенства возможностей для каждого ребенка.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, барьеры инклюзии, дети с ООП (дети с особыми образовательными потребностями), психолого-педагогическое сопровождение.

Overcoming psychological barriers in modern inclusive education

O. F. Dzhioeva

North Ossetian State University named after K. L. Khetagurov,
Vladikavkaz, Russian Federation

The article examines current issues of the implementation and development of inclusive education in the modern Russian school. It provides an analysis of the key barriers hindering effective inclusion: architectural and environmental, organizational and managerial, psychological-pedagogical, and socio-relational. The main focus is on systemic ways to overcome these obstacles through the purposeful formation of an inclusive culture within the educational institution. Theoretical positions are illustrated by the practical experience of School, where

a comprehensive approach is being implemented. This approach includes administrative leadership, interdisciplinary collaboration, continuous professional development for teachers, the creation of an adaptive educational environment, and active work with the community. The conclusion is drawn that successful inclusion is the result of a profound transformation of all aspects of school life, aimed at affirming the values of respect, dignity, and equal opportunities for every child.

Keywords: inclusive education, inclusive culture, barriers to inclusion, children with special educational needs (SEN), psychological and pedagogical support.

Современная система российского образования находится на этапе глубокой трансформации, ключевым вектором которой является внедрение инклюзивного подхода. Инклюзивное образование – это не просто физическое нахождение детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в стенах обычной школы. Это принципиально новая философия, основанная на ценности каждого человека, его праве на качественное образование и полноценное участие в жизни общества. Это процесс, предполагающий глубинное реформирование школы: от архитектурной среды до педагогических методик и психологического климата.

Цель данной статьи – рассмотреть ключевые барьеры на пути реализации инклюзивного образования и проанализировать пути формирования подлинной инклюзивной культуры в современной школе, где целенаправленно ведется работа по созданию инклюзивной среды.

Провозглашение инклюзивного образования на законодательном уровне и ратификация международных конвенций, безусловно, являются важнейшими шагами на пути к созданию равных возможностей для всех детей. Однако на практике путь российской школы к подлинной инклюзии оказывается тернистым и сопряжен с преодолением целого комплекса системных барьеров. Эти препятствия носят не только материальный, но и, что гораздо более серьезно, организационный и ментальный характер.

Одной из самых очевидных преград является архитектурно-средовая недоступность. Многие школьные здания, особенно постройки советской эпохи, изначально проектировались без учета потребностей людей с ограниченной мобильностью. Отсутствие пандусов, лифтов, поручней, специально оборудованных санузлов и широких дверных проемов делает простое физическое перемещение по школе непреодолимым испытанием для ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Таким образом, сама среда уже на пороге говорит ему: «Ты не можешь здесь учиться». Это не только вопрос комфорта, но и фундаментальный вопрос права на доступ к образованию [4].

Не менее значимыми являются барьеры организационно-управленческие. Школьная система, годами работавшая по унифицированным стандартам, с трудом перестраивается под запросы индивидуального подхода. Во-первых, остро ощущается кадровый голод. Штатные расписания большинства школ не предусматривают необходимого количества узких специалистов: дефектологов, логопедов, психологов, тьюторов и ассистентов. Без их поддержки учитель остается один на один с трудностями, а ребенок не получает своевременной и качественной коррекционной помощи. Во-вторых, сама нормативная база зачастую оказывается слишком жесткой. Учебные планы, ориентированные на усредненный результат, и плотная классно-урочная система не оставляют пространства для гибкой адаптации программы под уникальные образовательные маршруты отдельных учеников. Учитель должен пройти программу в срок, что противоречит принципу индивидуального темпа обучения. Усугубляет ситуацию и высокая наполняемость классов. Обеспечить персональное внимание и дифференцированный подход к 25–30 разнородным по своим потребностям и возможностям ученикам – сложная задача.

По нашему мнению, наиболее глубокими и трудноустраняемыми являются психолого-педагогические барьеры. Инклюзия требует от учителя не только новых знаний, но и смены профессиональной парадигмы. Профессиональная неготовность многих педагогов, отсутствие специальной переподготовки порождают закономерные страх, неуверенность в своих силах и профессиональное выгорание. Учитель, привыкший быть транслятором знаний, теперь должен стать навигатором, модератором и тьютором, что требует совершенно иного набора компетенций. К этому добавляется груз стереотипов и предубеждений, бытующих как среди части педагогов, так и среди родительского сообщества. Устойчивые мифы о том, что «особый ребенок будет тормозить развитие всего класса» или что «инклюзия неминуемо приведет к снижению общего качества образования», создают мощное сопротивление на уровне коллективного сознания. Родители нейротипичных детей часто опасаются, что все внимание учителя будет уделено «особенным» детям в ущерб их собственным» [1].

Все эти барьеры в конечном итоге кристаллизуются в самый сложный – социально-отношенческий барьер. Это барьер, существующий не в стенах и не в документах, а в сознании людей. Непонимание, неприятие, страх перед неизвестным со стороны сверстников ведут к социальной изоляции ребенка с особыми потребностями. Он рискует стать не частью коллектива, а объектом насмешек или в лучшем случае жалости, что формирует

токсичный психологический климат для всех без исключения участников образовательного процесса. Таким образом, школа, призванная быть пространством социализации, рискует стать для такого ребенка пространством травмы.

Преодоление этих барьеров – не техническая задача, а комплексная миссия, требующая системного переустройства всей школьной экосистемы. Ее решение лежит не в точечных изменениях, а в целенаправленном и последовательном формировании инклюзивной культуры, которая пронизывает все уровни школьной жизни, от управленческих решений до ежедневного общения между учениками. Это долгий путь преобразований, требующий системного подхода.

Фундаментом всех изменений является ценностная основа и лидерство администрации. Без искренней веры и воли руководства любые начинания останутся лишь формальностью. Ключевая роль директора и его команды заключается в том, чтобы быть не просто администраторами, а подлинными идеологами и проводниками философии инклюзии. Это означает не только разработку и принятие стратегии развития инклюзивного образования, но и ее постоянное публичное озвучивание и отстаивание. Именно администрация задает тон, формирует повестку и мотивирует коллектив. Как показывает практика, эффективные руководители активно ищут и привлекают внешние ресурсы: участвуют в грантовых конкурсах, налаживают партнерские отношения с общественными организациями, вузами и центрами повышения квалификации, превращая школу в открытую экосистему [7].

Сердцевиной практической реализации инклюзии становится командная работа и междисциплинарное взаимодействие. Уходит в прошлое модель, при которой учитель один отвечал за «особого» ребенка в классе. Ей на смену приходит слаженная работа психолого-педагогического консилиума (ППк), в который входят классный руководитель, учителя-предметники, дефектолог, логопед, психолог и тьютор. Такой командный подход позволяет объединить усилия и компетенции для разработки и реализации адаптированных образовательных программ, которые соответствуют потребностям ребенка. Специалисты постоянно обмениваются наблюдениями, совместно анализируют прогресс и трудности, оперативно корректируя образовательный маршрут. Даже в условиях дефицита кадров школа может найти выход, используя ресурсы сетевого взаимодействия с другими образовательными или реабилитационными центрами [5].

Важным моментом данной проблемы является эмоциональная депривация. Именно эмоциональная депривация является тем пусковым психическим состоянием, которое блокирует отражение ребенком мира в форме оценочного переживания жизненного смысла. При этом происходит сужение актуальной части мира – то жизненное пространство, в котором могла бы разворачиваться полноценная жизнь человека. В образ мира ребенка вписывается только то, что обозначают для него «эмоциональные значки значимости», которые отсылает ему воспитывающий взрослый, включая в процесс эффективного взаимодействия с социальной средой [2].

Важнейшим элементом успеха является непрерывное профессиональное развитие педагогов. Одноразовые курсы повышения квалификации здесь неэффективны. Необходима выстроенная система методической поддержки, создающая условия для постоянного роста и снятия профессиональных тревог. Такую систему могут составлять регулярные семинары-практикумы, посвященные конкретным технологиям дифференцированного обучения, супервизии сложных случаев с привлечением внешних экспертов, а также создание внутришкольных профессиональных обучающих сообществ. Именно в таком неформальном общении, где педагоги делятся успешными кейсами и оказывают друг другу поддержку, рождается уверенность. Опыт школы № 14, где на педсоветах вводятся «инклюзивные минутки» для разбора конкретных приемов, подтверждает эффективность постоянного, а не эпизодического внимания к этой теме.

Создание инклюзивной образовательной среды выходит далеко за рамки физической доступности. Речь идет о наполнении учебного процесса инструментами, которые позволяют каждому ребенку быть вовлеченным и успешным. Это может быть использование визуальных расписаний и коммуникативных карточек PECS для детей с РАС, специального программного обеспечения для слабовидящих или слабослышащих учеников, адаптированных дидактических материалов. Не менее важна и методическая гибкость: применение проектной деятельности, групповых форм работы, где каждый вносит свой вклад в общее дело в силу своих возможностей, и, что крайне важно, – система оценки, которая измеряет личный прогресс ребенка относительно его собственных стартовых возможностей, а не в жестком сравнении с универсальной нормой.

Наконец, подлинная инклюзия невозможна без активной работы с социумом. Школа должна целенаправленно формировать культуру принятия среди всех участников образовательных отношений. Для учащихся этой цели служат «Уроки доброты», парафестивали, совместные праздники и

игры на сплочение, которые в доступной форме показывают, что разнообразие – это норма современного мира. Не менее важна работа с родительским сообществом, где часто кроются главные страхи и предубеждения. Организация просветительских встреч, создание родительских клубов – это инструменты для диалога, взаимной поддержки и развенчания мифов. И, наконец, открытость школы для местного сообщества, привлечение волонтеров, проведение совместных событий помогают сделать инклюзию не просто школьным проектом, а частью общественной культуры района [6].

Теоретические принципы формирования инклюзивной среды находят свое воплощение в практической работе многих учреждений. Одним из ключевых достижений стало создание и успешное функционирование ресурсной зоны для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Этот проект стал тем самым недостающим звеном, которое обеспечило мягкую и поэтапную интеграцию детей в общеобразовательные классы. Ресурсная зона играет роль «безопасной гавани» – места, где ребенок может отдохнуть от сенсорной перегрузки, получить помощь тьютора и психолога, чтобы затем с новыми силами вернуться к сверстникам. Для работы в этой системе педагоги прошли специализированное обучение методам структурированного обучения и прикладного анализа поведения (АВА), что позволило им понимать логику поведения детей с РАС и грамотно выстраивать коммуникацию.

Важнейшим компонентом успеха стало активное вовлечение родительского сообщества. Традиционные родительские собрания были дополнены совместными творческими мастерскими и интегрированными спортивными праздниками, где дети с разными образовательными потребностями объединялись в смешанные команды. Такие события оказались мощным инструментом разрушения барьеров: родители «нейротипичных» детей на практике увидели, что инклюзия – это не страшно и не сложно, а их собственные дети приобретают бесценный опыт эмпатии и толерантности. Безусловно, трудности остаются. Это и перманентная нехватка финансирования, и высокая нагрузка на специалистов, ведущая к эмоциональному выгоранию, и определенное сопротивление части педагогического коллектива, скептически относящейся к нововведениям. Однако уже первые результаты – устойчивая положительная динамика в развитии детей с ООП, заметное улучшение общего психологического климата в школе и снижение уровня буллинга – убедительно доказывают, что выбранный путь является не только правильным, но и необходимым для создания современной, гуманной образовательной среды для всех [4].

Инклюзивное образование – это не мода и не дань времени, а закономерный этап развития гуманистического общества. Это сложный, многогранный процесс, требующий огромных усилий и ресурсов. Как показывает практика, в том числе и опыт отдельных школ Владикавказа, ключ к успеху лежит не в простом устранении физических барьеров, а в целенаправленном формировании инклюзивной культуры. Эта культура основана на ценностях уважения, достоинства, эмпатии и веры в потенциал каждого человека. Ее становление возможно только через сильное лидерство, непрерывное обучение педагогов, тесное партнерство с родителями и работу со всем школьным сообществом. Преодоление барьеров – это трудный, но необходимый путь к созданию школы, где действительно каждому найдется место, и где дети учатся не только математике и языку, но и самому главному – искусству быть человечными.

Библиографический список

1. Алехина С. В., Федосеева Е. В. Формирование инклюзивной культуры образовательной организации: критерии и диагностика // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28. – № 1. – С. 85–99. – DOI: 10.17759/pse.2023280107.
2. Джioева О. Ф. Формы социальной депривации детей и механизмы ее исследования // ЦИТИСЭ, 2021. – № 4 (30). – С. 504–511.
3. Куртанова Ю. Е., Сайтгалиева Г. Г. Цифровые технологии как инструмент преодоления барьеров в инклюзивном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 4 (85). – С. 124–141.
4. Назарова Н. М., Яковлева И. М. Профессиональная готовность педагога в условиях инклюзивного образования: модели и дефициты // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 2. – С. 9–24. – DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-9-24.
5. Сунцова А. С., Лошакова М. А. Роль тьюторского сопровождения в создании специальных образовательных условий для обучающихся с РАС // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21. – № 1. – С. 45–54. – DOI: 10.17759/autdd.2023210105.
6. Фуряева Т. В., Шеманов А. Ю. Инклюзивная культура школы: от социальной изоляции к сообществу равных // Социологические исследования. – 2021. – № 12. – С. 78–87.
7. Яковлева И. М., Богданова А. А. Нормативно-правовые и организационные барьеры развития инклюзивного образования в регионах России // Право и образование. – 2022. – № 5. – С. 63–72.

**Психолого-педагогическое сопровождение детей
с тяжелыми нарушениями речи средствами
контент-технологий**

Е. Н. Зоркина

Детский сад № 127 Выборгского района,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Статья посвящена разработке модели психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) путем интеграции контент-технологий в образовательные процессы. Особое внимание уделяется изучению возможностей и перспектив применения новых видов цифрового контента, способствующих формированию компенсаторных механизмов у детей с трудностями в освоении устной речи. Приводятся конкретные методики, направленные на повышение уровня языковой компетенции, мотивации к обучению и эмоционально-психологического комфорта ребенка. Полученные выводы подчеркивают необходимость комплексного подхода к внедрению интерактивных технологий и подтверждают эффективность предложенной системы психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: тяжелое нарушение речи (ТНР), дети, контент-технологии, цифровой контент, психолого-педагогическое сопровождение.

**Psychological and pedagogical support of children with severe
speech disorders by means of content technologies**

E. N. Zorkina

Kindergarten No. 127 of Vyborg district,
St. Petersburg, Russian Federation

The article is devoted to the development of a model of psychological and pedagogical support for children with severe speech disorders by integrating content technologies into educational processes. Special attention is paid to studying the possibilities and prospects of using new types of digital content that contribute to the formation of compensatory mechanisms in children with difficulties in mastering oral speech. Specific methods aimed at increasing the level of language competence, motivation to learn, and emotional and psychological comfort of the child are given. The findings emphasize the need for an integrated approach to the introduction of interactive technologies and confirm the effectiveness of the proposed system of psychological and pedagogical support.

Keywords: severe speech impairment, children, content technologies, digital content, psychological and pedagogical support.

Современное общество предъявляет высокие требования к качеству коммуникационного взаимодействия. Дети с тяжелыми нарушениями речи сталкиваются с серьезными проблемами в овладении языком, чтением и письмом, что существенно ограничивает возможности их полноценного участия в учебной и социальной деятельности. Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) характеризуются рядом специфических признаков, отражающихся на уровне их психического и личностного развития. Эти нарушения проявляются не только в речевых нарушениях и трудностях выражения собственных мыслей и понимания окружающих, но и оказывают значительное влияние на общее поведение ребенка, адаптацию в обществе и школьную успеваемость. Согласно данным последних исследований, число таких нарушений неуклонно растет [1]. Поэтому актуальным становится разработка эффективных моделей психологического и педагогического сопровождения, учитывающих особенности восприятия и усвоения информации такими детьми.

Контент-технологии представляют собой совокупность способов представления и обработки информации, ориентированных на обеспечение доступности содержания учебного материала для всех категорий пользователей [2]. Они включают использование инфографики, анимаций, интерактивных заданий, мобильных приложений и адаптивного дизайна учебных материалов [3]. Цель данной статьи состоит в изучении возможностей контент-технологий и определении оптимальных условий их применения в рамках психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи.

Исследования отечественных ученых показывают, что нарушения речи значительно влияют на интеллектуальное и социальное развитие ребенка. Нарушения фонетико-фонематического слуха, лексико-грамматического строя и связной речи приводят к серьезным затруднениям в понимании и выражении мыслей, ухудшению успеваемости и низкой самооценке [4]. Среди основных факторов риска выделяются биологическая предрасположенность, наследственность, неблагоприятные условия воспитания и недостаточная медицинская помощь [5].

Традиционный подход к преодолению речевых расстройств основывался преимущественно на индивидуальной логопедической помощи, специальных играх и упражнениях. Однако новые технологические достиже-

ния предлагают принципиально иной взгляд на проблему. Применение цифровых сред позволяет активизировать познавательную деятельность, повышать уровень вовлеченности и формировать позитивное отношение к процессу освоения родного языка [6; 7]. Таким образом, использование контент-технологий открывает широкие перспективы для разработки новых подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи.

Согласно современным концепциям обучения, успех любого вмешательства определяется наличием четких целей, последовательностью действий и адекватностью используемых средств. В частности, ряд авторов подчеркивает важность мультисенсорного подхода, основанного на сочетании зрительных, слуховых и тактильных сигналов [8]. Такой подход помогает ребенку лучше усваивать материал и развивать важные механизмы саморегуляции.

Кроме того, важную роль играет поддержка родителей и педагогов, которые являются ключевыми партнерами в обеспечении качественного сопровождения ребенка. Современные программы предусматривают активное участие взрослых в процессах обучения, консультативную поддержку и доступ к специализированным ресурсам. Все это создает основу для эффективной реализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи.

Современные технологии открывают новые горизонты для психолого-педагогического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Важнейшую роль здесь играют контент-технологии, позволяющие сделать коррекционный процесс увлекательным, доступным и комфортным для ребенка. Основные группы средств контент-технологий, активно внедряемых в коррекционно-развивающие занятия с дошкольниками с ТНР представлены в таблице.

Применение контент-технологий является перспективным направлением в сфере психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи. Разнообразные средства контент-технологий способствуют повышению уровня речевого развития, улучшению коммуникативной активности и снижению тревожности у детей. Важно отметить, что успешность такого подхода зависит от учета индивидуальных особенностей каждого ребенка и постоянного мониторинга динамики изменений.

Контент-технологии служат мощным инструментом в психолого-педагогическом сопровождении детей с ТНР, позволяя разнообразить процесс обучения, повысить мотивацию и достичь лучших результатов. Ис-

пользование средств контент-технологий позволяет эффективно преодолевать трудности в развитии речи у дошкольников с ТНР.

*Средства контент-технологий
в психолого-педагогическом сопровождении детей с ТНР*

Наименование контент-технологии	Содержание
Анимированная среда	Использование красочных мультфильмов, пазлов, игр с элементами артикуляционной гимнастики («Звуковые сказки») стимулирует сенсорику, развивает мелкую моторику и повышает мотивацию к выполнению заданий
Видео-ролики и интерактивные демонстрации	Демонстрирование мини-уроков, показывающих правильную постановку органов артикуляции, артикуляционные упражнения («Гимнастика для губ»)
Игровые ситуации с виртуальными персонажами	Использование персонализированного героя (например, медведь Миша, зайчик Петя), который разговаривает с ребенком, задает вопросы, дает подсказки
Инфографика	Оформление сюжетных линий в виде ярких постеров, комиксов с изображением ситуаций правильной постановки звука
Интерактивные доски	Сочетание изображений, символов, схем, рисунков, таблиц и других объектов создает удобную среду для изучения и тренировки речи

Дальнейшие перспективы исследований связаны с разработкой комплексных методик, сочетающих традиционные формы обучения и современные цифровые инструменты, а также углубленным изучением влияния различных аспектов контента на развитие специфических функций мозга, обеспечивающих способность говорить и воспринимать речь.

Библиографический список

1. Артемова С. А., Алексеева М. А. Дистанционные формы организации взаимодействия логопеда и воспитателя с родителями в процессе коррекции общего недоразвития речи // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2021. – № 1(87). – С. 85–91.
2. Моргачева И. Н. Контент как предмет социально-экономических отношений // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2025. – Т. 19 – № 1. – С. 187–196.
3. Моргачева И. Н. Электронный образовательный контент в структуре экономики знаний // Электронное информационное пространство для науки, образования, культуры : материалы XI Международной научно-практической конференции. В 3-х частях, Орёл, 19 декабря 2024 года. – Орёл : Орловский государственный институт культуры, 2024. – С. 85–88.

4. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа. – 1967. – Вып. 2 (122). – URL: (дата обращения: 16.11.2025).
5. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие. – 5-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
6. Зеленина Н. Ю. Теоретические вопросы информатизации. – URL: <https://lektsia.com/6xe19d.html> (дата обращения: 18.08.2020).
7. Моргачева И. Н. Персональная цифровая образовательная среда логопеда // Advances in Science and Technology : сборник статей XXXI международной научно-практической конференции, Москва, 15 сентября 2020 года. – М. : Общество с ограниченной ответственностью «Актуальность РФ», 2020. – С. 77–79.
8. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М. : Теревинф, 2010. – 272 с.

**Психологическое содержание профессиональной
мобильности педагогов дополнительного образования
инженерно-технической направленности**

М. В. Капранова

Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва,
Российская Федерация

Статья посвящена исследованию феномена профессиональной мобильности педагогов дополнительного образования инженерно-технического профиля. Обсуждается необходимость формирования новой системы подготовки педагогов, способных эффективно адаптироваться к меняющимся образовательным технологиям и требованиям рынка труда. Эмпирическое исследование выявляет ключевые факторы профессиональной мобильности, среди которых особую значимость приобретают самооэффективность и адаптивность. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что траектория профессионального развития педагогов во многом строится на определенных личностных характеристиках, определяющих способность эффективно адаптироваться к изменениям образовательной среды и осваивать новые педагогические технологии. Полученные результаты открывают перспективы для создания эффективных моделей подготовки и переподготовки кадров в сфере инженерно-технического образования.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, дополнительное образование, инженерно-техническое образование, самооэффективность, адаптивность.

**The psychological content of professional mobility of teachers
of additional education of engineering and technical
orientation**

M. V. Kapranova

Russian state university for the humanities,
Moscow, Russian Federation

The article is devoted to the study of the phenomenon of professional mobility of teachers of additional education in engineering. The necessity of forming a new system of teacher training capable of effectively adapting to changing educational technologies and labor market requirements is discussed. Empirical research identifies key factors of professional mobility, among which self-efficacy and adaptability are of particular importance. The results of the study allow us to conclude that the trajectory of professional development of teachers is large-

ly based on certain personal characteristics that determine the ability to effectively adapt to changes in the educational environment and master new pedagogical technologies. The results open up prospects for creating effective models of training and retraining in the field of engineering and technical education.

Keywords: professional mobility, additional education, engineering and technical education, self-efficacy, adaptability.

Технологические изменения, тем или иным образом затрагивающие все социальные сферы, напрямую воздействуют на систему образования, побуждая ее к значительному обновлению. Условия цифровой трансформации формируют новые запросы к подготовке и профессиональной поддержке педагогов, особенно в областях, связанных с инженерно-техническими и инновационными направлениями. Внедрение робототехники, цифровых платформ, виртуальных лабораторий, проектного обучения и междисциплинарных технологий требует от педагога высокой гибкости, инициативности и устойчивости к профессиональным преобразованиям.

Мнение о том, что «учить может каждый», сегодня вызывает иронию, поскольку от педагога ожидают далеко не только трансляцию знаний, но и уверенную навигацию в информационно-технологической среде, психологическую и конфликтологическую компетентность, готовность к разработке оригинальных решений, позволяющую ему ориентировать своих учащихся на образовательные достижения, например, в области конкурсных проектов.

Одним из ключевых понятий, отражающих специфику современной профессиональной среды, выступает профессиональная мобильность, понимаемая как способность эффективно адаптироваться к изменениям образовательной среды, осваивать новые педагогические технологии, перестраивать профессиональные стратегии и обеспечивать инновационное развитие обучающихся. Развитие профессиональной мобильности особенно актуально для педагогов дополнительного образования инженерно-технической направленности, поскольку именно эта сфера отражает изменения современного технологического ландшафта.

Профессиональная мобильность рассматривается в научной литературе как интегративное образование, сочетающее личностные ресурсы, профессиональные компетенции и социально-психологические механизмы адаптации. Этот феномен представляет собой сложный психологический конструкт, включающий мотивационные, когнитивные и личностные компоненты. Деятельностная компонента описывает способность личности

действовать, достигать целей и изменять свою профессиональную программу независимо от возможных препятствий. Она подразумевает готовность к активной работе и адаптации к новым обстоятельствам. Чтобы эффективно адаптироваться к новым условиям, человек должен обладать знаниями о новых инновациях, методах и технологиях. Когнитивная компонента включает в себя способность учиться, усваивать новые знания и понимать, как их применять. Эмоции и отношение к профессиональным изменениям имеют большое значение для успешной профессиональной мобильности. Положительные эмоции, эмпатия и способность регулировать свои эмоциональные реакции помогают легче адаптироваться к новым условиям и справляться со стрессом, который может возникнуть в процессе изменений.

Взаимодействие этих трех компонентов обеспечивает более полное понимание профессиональной мобильности как интегративного психически целого конструкта, обеспечивающего успешное функционирование субъекта труда в изменяющейся профессиональной среде. Таким образом, говоря словами В. Д. Шадрикова, профессиональная мобильность педагога дополнительного образования «выступает в единстве трех аспектов» [6].

Для выделения наиболее значимых факторов профессиональной мобильности в группе педагогов дополнительного образования инженерно-технической направленности было проведено эмпирическое исследование на основе методик: «Оценка профессиональной мобильности педагога дополнительного образования» (Е. Г. Полушина, М. В. Капранова), «Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики» (К. В. Карпинский, А. М. Колышко), «Личностная готовность к переменам» (адаптация Н. А. Бажанова, Г. Л. Бардиер). В исследовании приняли участие педагоги дополнительного образования инженерно-технической направленности ($N = 120$), работающие в государственных и частных образовательных организациях. Психодиагностические результаты, полученные на этой выборке, были подвергнуты регрессионному анализу, где в качестве зависимой переменной выступал общий показатель профессиональной мобильности.

Регрессионный анализ показал, что значимыми предикторами профессиональной мобильности являются два показателя:

- самооффективность в профессии (включая саморуководство и субъективную оценку профессионального роста);
- адаптивность, понимаемая как готовность к переменам, гибкость и способность к быстрому изменению профессиональных стратегий.

*Результаты регрессионного анализа факторов
профессиональной мобильности*

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	Т	Знач.
		В	Стандартная ошибка	Бета		
	(Константа)	126,542	3,319		38,132	0,000
	Самоэффективность в профессии	0,649	0,123	0,437	5,283	0,000
	(Константа)	117,356	4,856		24,168	0,000
	Самоэффективность в профессии	0,641	0,120	0,432	5,335	0,000
	Адаптивность	0,648	0,255	0,206	2,543	0,012

Согласно таблице и самооффективность, и адаптивность имеют положительное и примерно равное влияние на профессиональную мобильность педагога дополнительного образования инженерно-технической направленности. Это говорит о том, что как уверенность в своих способностях и ресурсах (самоэффективность), так и гибкость и способность приспосабливаться к новым условиям (адаптивность) играют ключевую роль в развитии профессиональной мобильности педагога.

Педагоги с высоким уровнем самооффективности увереннее осваивают новые технологии, легче адаптируются к цифровым платформам, быстрее перестраивают образовательные программы, проявляют инициативность в инновационных проектах. Шкала «Самоэффективность в профессии» представлена субшкалами – «Саморуководство в профессии» и «Самооценка личностного роста в профессии». Обе положительные шкалы опросника – «Самоуважение» и «Самоэффективность в профессии», а также их субшкалы значимо коррелируют с выраженностью позитивных компонентов самоотношения личности.

Адаптивность проявляется в открытости новым методам обучения, устойчивости к профессиональному стрессу, способности переосмысливать профессиональные практики, гибкости в выборе педагогических стратегий. Понятие адаптивности педагогов представляет собой относительно новую концепцию в психологических исследованиях, однако демонстри-

рует связь с улучшением как профессиональных результатов субъекта труда, так и обучающихся [7].

Степень профессиональной мобильности может быть связана с определенными социально-психологическими адаптационными профилями [2]. Педагоги с высокой степенью профессиональной мобильности обычно обладают высокой лабильностью и гибкостью в адаптации к новым условиям, имеют склонность к поиску новых вызовов и возможностей для профессионального и личностного роста, могут легче справляться с изменениями и неожиданностями, что помогает им успешно адаптироваться к различным ситуациям. С другой стороны, педагоги с низкой степенью профессиональной мобильности часто оперируют конформностью и предпочитают избегать изменений и рисков, сталкиваются с трудностями при адаптации к новым условиям и потере контроля над ситуацией, могут испытывать эмоциональные трудности и фрустрацию в ситуациях, требующих адаптации. Анализ, проведенный Т. Laughland, А. Dennis [8], эмпирически подтверждает связь между адаптивностью и самооэффективностью, уровень коэффициента альфа Кронбаха достаточно высок и составлял от 0,75 до 0,96, а факторные нагрузки варьировались от 0,67 до 0,98.

Полученные в исследовании данные указывают на то, что психологические детерминанты профессиональной мобильности не сводятся к уровню профессиональных знаний или даже к набору компетенций. Решающую роль играют личностные качества, определяющие стиль поведения педагога в условиях изменений.

Проведенное исследование подтвердило, что профессиональная мобильность педагогов инженерно-технической направленности определяется прежде всего психологическими факторами, среди которых выделяются самооэффективность и адаптивность. Эти ресурсы обеспечивают успешную адаптацию педагога к изменениям, поддерживают его участие в инновационной деятельности и способствуют повышению качества образовательного процесса. Полученные результаты могут служить основой для разработки модели развития профессиональной мобильности, а также для создания программ повышения квалификации, направленных на формирование личностных и профессиональных ресурсов педагогов.

Библиографический список

1. Бажанова Н. А. Личностная готовность к переменам в контексте исследования феномена «ожидания»: перевод и апробация опросника «Personal change-readiness survey» // Acta eruditorum. Научные доклады и сообщения (Приложение к журналу «Вестник РХГА», Т.2). – СПб. : РХГА, 2005. – С. 169–178.
2. Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Краснодар : Изд-во КубГУ, 2007. – 159 с.
3. Карпинский К. В., Кольшко А. М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики : монография. – Гродно : ГрГУ, 2010. – 140 с.
4. Марголис А. А. Профессиональный стандарт педагога: разработка и использование в России и за рубежом. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – 240 с.
5. Полушина Е. Г., Капанова М. В. Психометрические характеристики методики «Оценка профессиональной мобильности педагога дополнительного образования» // Социально-гуманитарные технологии. – 2023. – № 4 (28). – С. 82–95.
6. Шадриков В. Д., Кургинян С. С. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности // Экспериментальная психология. – 2019. – Т. 8. – № 1. – С. 106–126.
7. Collie R. J., Martin A. J. Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement [Electronic resource] Learning and // Individual Differences. – 2017. – № 55. – P. 29–39.
8. Laughland T., Dennis A. Adaptive Teacher Practices: Exploring connections with Teacher Self-efficacy, perceived support for autonomy, and a sense of teacher adaptability // University of New South Wales: Educational Practice and Theory. – 2018. – Vol. 40. – № 2. – P. 55–70.

Организация работы с семьями, воспитывающими детей с расстройством аутистического спектра

Е. А. Карпушкина

Пензенский государственный педагогический университет,
г. Пенза, Российская Федерация

Важной задачей работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра (РАС), является нормализация качества их жизни. Одним из значимых аспектов коррекционно-развивающей работы является взаимодействие и организация поддержки семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра. Одно из условий оказания коррекционно-развивающей помощи ребенку с РАС – подготовка рекомендаций для родителей или лиц, их заменяющих. Для повышения эффективности работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, следует формировать у детей социально приемлемое поведение, позволяющее успешнее социализироваться. На начальных этапах работы необходимо не только провести диагностическое обследование ребенка, но и интервьюировать родителей (заполнение ими тестов и опросников). После проведения диагностики специалистами службы сопровождения разрабатывается индивидуальный коррекционный маршрут, в котором прописываются направления работы всех специалистов, которые будут принимать участие в комплексной реабилитации ребенка с расстройством аутистического спектра. Для достижения коррекционных задач разрабатываются рекомендации для родителей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, родители, индивидуальный коррекционный маршрут, рекомендации, специалисты службы сопровождения.

Organization of work with families raising children with autism spectrum disorder

E. A. Karpushkina

Penza State Pedagogical University, Penza, Russian Federation

An important task of working with children with autism spectrum disorders is to normalize their quality of life. One of the significant aspects of correctional and developmental work is the interaction and organization of support for families raising children with autism spectrum disorder. One of the conditions for providing correctional and developmental assistance to a child with ASD is the preparation of recommendations for parents or their surrogates. To improve the effectiveness of working with children with autism spectrum disorders, children should develop socially acceptable behavior that allows them to socialize more successfully. At the initial stages of the work, it is necessary not only to conduct a diagnostic examination of the child, but also to interview parents, fill out tests and questionnaires. After the

diagnosis, the support service specialists develop an individual correctional route, which outlines the areas of work of all specialists who will participate in the comprehensive rehabilitation of a child with an autism spectrum disorder. Specialists prepare recommendations for parents to achieve correctional tasks.

Keywords: autism spectrum disorders, parents, individual correctional route, recommendations, support service specialists.

Важнейшей задачей социальной реабилитации детей с расстройством аутистического спектра (РАС) является интеграция их в общественную жизнь и создание условий комфортной жизни в социуме, учитывая их коммуникативные, эмоциональные и социальные трудности [1; 2]. Данная задача может быть решена при условии реализации комплексного подхода, включающего в себя такие важные компоненты, как:

1. Организация и структурирование режима дня: чередование с периодами отдыха; планирование времени для досуговой деятельности и развитие планирования по ее организации;
2. Развитие коммуникативных навыков, в том числе и с использованием средств альтернативной дополнительной коммуникации.
3. Разработка адаптированных образовательных программ с учетом имеющихся трудностей и дефицитов, способствующих как их академическому развитию, так и развитию жизненных компетенций.

Несомненно, организованная таким образом комплексная реабилитационная работа – это сложный процесс, который требует системного подхода и координации усилий не только специалистов различных профилей, но и родителей, и самого ребенка с расстройством аутистического спектра.

В процессе реабилитационной и коррекционно-развивающей работы команда специалистов совместно с родителями формирует у ребенка с РАС значимые для него социальные навыки, например, посещение образовательной организации, игровых комнат, детских площадок, центров развития. В работе с детьми с расстройством аутистического спектра хорошие результаты показали такие методы, как игротерапия, социально-средовая реабилитация, сенсорно-интегративный подход и т. д. [3].

Ключевой задачей в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС является подготовка их в зависимости от степени выраженности расстройства к максимально самостоятельной жизни и развитие жизненно значимых социально-бытовых навыков, например прием и приготовление пищи, выполнение гигиенических процедур. В приоритетное направление реабилитационной и коррекционно-развивающей работы для успешной социализации включено и развитие коммуникативных навыков, которые

могут быть и с использованием средств альтернативной дополнительной коммуникации.

Важным аспектом комплексного подхода к проводимым реабилитационным мероприятиям является активное вовлечение родителей или лиц, их заменяющих, в коррекционно-образовательный и развивающий процесс, что позволяет ближайшему окружению освоить методы и приемы поддержки и развития коммуникации и социализации ребенка в домашних условиях, что повышает эффективность работы [4; 5].

Несомненно, что именно комплексный подход, включающий формирование социально-бытовых ориентировок, коммуникативных навыков, сенсорной сферы, направлен на всестороннее развитие детей с РАС и способствует их комфортной адаптации и интеграции. Реабилитационная работа направлена и на общее физическое развитие детей: родителей консультируют по физической подготовке детей, знакомят с адаптивной физической культурой, позволяющей детям максимально комфортно для них совершенствовать физическую подготовку.

Системное сопровождение семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра, – это неотъемлемая часть эффективной работы комплексной помощи [4; 5]. Такой подход предполагает междисциплинарное взаимодействие специалистов различных профилей, включая специалистов сенсорно-интегративного подхода, психолого-педагогического направления и социальных служб, медицинских работников. Сопровождение предполагает мониторинг динамики развития ребенка, разработку индивидуальной программы обучения и реабилитации, оказание консультативной помощи родителям или лицам, их заменяющим. Родители имеют право на получение полной и достоверной информации о диагнозе ребенка, прогнозе развития, направлении и пути реабилитации, объяснения по индивидуальному и образовательному маршруту. С родителями или лицами, их заменяющими, могут быть организованы различные формы взаимодействия (индивидуальные консультации, групповые терапевтические сессии), разработаны программы поддержки, учитывающие потребности и возможности семьи.

Специалисты, работающие с такими семьями, должны строго придерживаться как этических, так и правовых норм: конфиденциальность, уважение к личному пространству и ценностям семьи (национальным, религиозным). Это способствует формированию положительного психологического климата.

В рамках психолого-педагогического сопровождения и поддержки в работе с детьми с расстройством аутистического спектра можно реализовать два взаимосвязанных направления, направленных на нормализацию качества жизни:

1. Формирование у детей и подростков социально приемлемых моделей поведения, соответствующих установленным нормам общества.

2. Гармонизация адаптационных процессов ребенка и интеграция его в социум.

Одно из ключевых условий эффективной комплексной реабилитационной работы – это установление партнерских отношений между родителями и специалистами, что, в свою очередь, предполагает высокий уровень профессиональных компетенций специалиста, а также доверие и активность со стороны родителей [4; 5]. Проведение регулярных консультаций и бесед с родителями направлено на понимание родителями как специфики коррекционно-развивающих и реабилитационных методов, применяемых в работе с детьми с РАС, так и создание доверительной атмосферы. Таким образом, сотрудничество между специалистами и родителями можно рассматривать как значимый фактор успешной адаптации детей с расстройством аутистического спектра.

Процесс взаимодействия между ребенком и его семьей начинается после обращения к специалисту. На начальном этапе проводится первичное диагностическое обследование ребенка и уже на этом этапе возможны различные пути установления взаимодействия с родителями – интервьюирование, заполнение анкет, тестов или опросников. После проведения диагностики специалисты определяют ограничения в разных сферах жизнедеятельности ребенка, опираясь на международную классификацию функционирования, что позволяет разработать индивидуальный реабилитационный и коррекционно-развивающий маршрут, который учитывает индивидуальные потребности и особенности детей и подростков.

Следующим будет уже собственно реабилитационный и коррекционно-развивающий процесс, включающий работу специалистов службы сопровождения. В процессе проводимой работы были предложены рекомендации родителям или лицам, их заменяющим, позволяющие более успешно выстраивать взаимодействие, осуществлять обучение, организовывать повседневную жизнь семьи:

1. Изучение информационных ресурсов по аутизму, чтобы иметь представление о сути нарушения, знать об имеющихся вариантах помощи (платной и бесплатной), образовательных программах для детей с РАС и

государственной поддержке их семей. Если есть возможность, следует посещать тренинги для родителей, родительские группы при центрах развития с очными встречами. Это может быть полезно всем членам семьи ребенка с РАС.

2. Предполагается, что комплексная помощь специалистов разного профиля может улучшить поведение ребенка с РАС, развить его речь, социально адаптировать. Однако и врачебное наблюдение и в случае прямых показаний рекомендованное лечение не должны игнорироваться.

3. Выбор специалистов. Коррекция аутистических расстройств – это длительный процесс, поэтому взаимодействие должно быть терапевтическим, без обвинения и критики, без транслирования чувства вины и/или неполноценности.

4. Выбор методики помощи. Стоит обратить внимание на вдохновляющие истории известных родителей, имеющих детей с аутизмом, которые преодолели многие трудности и внесли вклад в развитие современных систем помощи при аутизме.

5. В настоящее время довольно распространены родительские сообщества по теме аутизма как в онлайн-, так и в офлайн-формате. Это не только моральная поддержка и возможность побыть «своим среди своих», но и большое количество актуальной информации, координаты специалистов, совместные усилия по решению общей проблемы. Если не удастся справиться со стрессом самостоятельно, не нужно стесняться обращаться за помощью.

Принять диагноз ребенка и научиться поддерживать себя в психологически ресурсном состоянии – процесс не одномоментный, но его необходимо пройти, чтобы помочь своему ребенку и жить при этом максимально полноценной жизнью.

Библиографический список

1. Каган В. Е. Аутизм у детей. – 2-е. изд. – М. : Смысл, 2020. – 365 с.
2. Башина В. М. Аутизм в детском возрасте. – М. : Экзамен. – 2007. – 213 с.
3. Либлинг М. М. Игровая холдинг терапия при аутизме: методические особенности и этические аспекты применения // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – № 19. – С. 112–118.
4. Баенская Е. Р. О психологической помощи родителям ребенка с аутизмом раннего возраста // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2022. – № 48. – С. 159–168.
5. Кормянкova Е. В. Особенности абилитации детей с аутизмом и их семей. – Казань : Издательство «Бук», 2020. – 54 с.

Самоактуализация личности подростка в условиях школы-интерната

А. А. Коковина

Школа-интернат музыкантских воспитанников г. Иркутска,
г. Иркутск, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема самоактуализации подростков, воспитывающихся в условиях школы-интерната. Феномен самоактуализации анализируется в контексте гуманистической психологии как процесс реализации личностного потенциала, достижения внутренней целостности и осмысленного существования. Выявляются специфические барьеры, обусловленные частичной социальной изоляцией и институционализацией быта: дефицит приватности, регламентированность повседневности, ограниченность социальных образцов. Параллельно выделяются уникальные ресурсы интернатной системы для поддержки самоактуализирующейся личности: целостность образовательно-воспитательной среды, высокая интенсивность коммуникации, возможность моделирования ситуаций выбора и ответственности. На основе теоретических положений гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс) и теории самодетерминации (Р. Деси, Э. Райан) предлагается модель педагогического сопровождения самоактуализации, адаптированная к условиям интерната. Особое внимание уделяется опыту ГНОБУ Иркутской области «Школа-интернат музыкантских воспитанников г. Иркутска», в которой произошла трансформация контингента обучающихся и реализуется сочетание общеобразовательной и предпрофессиональной музыкальной программы.

Ключевые слова: самоактуализация, подростковый возраст, школа-интернат, гуманистическая педагогика, воспитательная среда, личностный рост, педагогическое сопровождение, музыкальное образование.

Adolescent personal self-actualization in a boarding school environment

A. A. Kokovina

Irkutsk Music Pupils Boarding School, Irkutsk, Russian Federation

The article examines the problem of self-actualization in adolescents raised in a boarding school environment. The phenomenon of self-actualization is analyzed within the context of humanistic psychology as a process of realizing personal potential, achieving inner integrity, and meaningful existence. Specific barriers are identified, stemming from partial social isolation and the institutionalization of daily life: a lack of privacy, the regimented nature of everyday routines, and a limited range of social models. Concurrently, unique resources of the

boarding school system for supporting a self-actualizing personality are highlighted: the holistic nature of the educational environment, high intensity of communication, and the opportunity to model situations of choice and responsibility. Based on the theoretical tenets of humanistic psychology (A. Maslow, C. Rogers) and self-determination theory (R. Deci, E. Ryan), a model of pedagogical support for self-actualization adapted to boarding school conditions is proposed. Special attention is paid to the experience of the State Regional Non-Standard Educational Budgetary Institution of the Irkutsk Region «Irkutsk Music Pupils Boarding School,» which has undergone a transformation in its student body and implements a combination of general education and pre-professional music programs.

Keywords: self-actualization, adolescence, boarding school, humanistic pedagogy, educational environment, personal growth, pedagogical support, music education.

Самоактуализация в гуманистической психологии понимается как непрерывный процесс реализации человеком своих способностей и талантов, становления «тем, кем он может стать» [1]. Это стремление к максимальному раскрытию потенциала, поиску аутентичности, принятию себя и мира, обретению смысла собственного существования. Данный процесс носит активный, сознательный характер и является вершиной в иерархии потребностей личности. Подростковый возраст, характеризующийся интенсивным поиском идентичности, стремлением к автономии, развитием рефлексии и потребностью в признании, представляет собой сензитивный период для зарождения и поддержки самоактуализации. Однако ее успешность в значительной степени детерминирована качеством социальной среды, ее способностью удовлетворять базовые психологические потребности в безопасности, уважении, принадлежности, автономии и компетентности.

Школа-интернат как особый тип образовательной организации, совмещающий учебный процесс с круглосуточным проживанием, создает амбивалентный контекст для развития подростка. С одной стороны, она может воспроизводить черты «тотального института» [2] с чрезмерной регламентацией, ограничением выбора и обеднением социального опыта, что способно тормозить процессы индивидуализации и личностного роста. С другой стороны, при целенаправленном педагогическом проектировании интернат обладает уникальным потенциалом для создания целостной, насыщенной и поддерживающей среды развития. Таким образом, центральная проблема исследования заключается в выявлении условий и механизмов, позволяющих трансформировать школу-интернат из фактора, потенциально сдерживающего самоактуализацию, в действенный катализатор личностного роста подростков.

Теоретические основы самоактуализации и специфика среды интерната

Важный вклад в развитие гуманистического понимания личности внес Г. Олпорт, рассматривавший зрелую личность как динамическую, открытую системе, находящуюся в процессе постоянного становления [3]. Этот акцент на непрерывности роста и стремлении к смыслам перекликается с концепцией Э. Фромма, который видел сущность человеческого существования в продуктивной самореализации, противостоящей конформизму и отчуждению, порождаемым обществом [4]. Таким образом, самоактуализация в подростковом возрасте может быть рассмотрена и как начало пути к «зрелой личности» [3], и как формирование установки на продуктивный, аутентичный способ бытия [4]. Согласно взглядам К. Роджерса [5], самоактуализация возможна в среде, обеспечивающей эмпатию, безусловное позитивное принятие и конгруэнтность. Важными условиями являются относительная свобода выбора, возможность экспериментирования и наличие «вызова», соответствующего возможностям личности. Теория самодетерминации Р. Деси и Э. Райана [6] актуализирует для подросткового возраста ключевые потребности: в автономии (проявление воли), компетентности (ощущение эффективности) и связанности (чувство принадлежности).

Специфические барьеры для самоактуализации в условиях школы-интерната:

- Ограничение приватности и персонализированного пространства.
- Жесткая регламентация режима дня и деятельности.
- Дефицит разнообразных социальных ролей и моделей поведения.
- Риск формирования стигматизированной «мы-концепции» интернатовеца.

Ресурсы школы-интерната для самоактуализации:

- Целостность и непрерывность воспитательного процесса.
- Высокая плотность и интенсивность социальных взаимодействий.
- Возможность проектирования среды как сплоченной общности с традициями и самоуправлением.

Опыт ГНОБУ «Школа-интернат музыкантских воспитанников г. Иркутска» как контекст для самоактуализации

В контексте данного исследования показателен опыт конкретного учреждения. В настоящее время Школа-интернат музыкантских воспитанников г. Иркутска переживает этап трансформации: на протяжении двух лет учреждение не осуществляет набор детей-сирот, а основной контингент

составляют обычные школьники, а также опекаемые дети, проживающие в интернате в малокомплектных группах. Ключевой особенностью образовательного процесса является реализация двух взаимосвязанных программ: общеобразовательной и предпрофессиональной программы в области музыкальных искусств (фортепиано, духовые и ударные инструменты, хоровое пение). Данная специфика создает уникальную среду для самоактуализации: музыкальная деятельность по своей природе требует самовыражения, дисциплины, рефлексии и предоставляет широкие возможности для достижения мастерства и публичного признания, что напрямую удовлетворяет потребности в компетентности и уважении. Одновременно смешанный контингент детей (опекаемые и семейные) способствует расширению социальных связей и обогащению моделей взаимодействия.

Модель педагогического сопровождения самоактуализации подростка в интернате:

1. Создание ситуаций осознанного выбора и ответственности. Например, внедрение системы «Индивидуальные образовательно-творческие проекты». Подросток, увлеченный историей музыки, при поддержке наставника разрабатывает и проводит тематическую лекцию-концерт для младших групп, что развивает автономию и компетентность.

2. Проектирование личного пространства и времени. Например, введение Творческого часа тишины – самоподготовки для самостоятельных занятий на инструменте или рефлексии.

3. Расширение социальных образцов и практик. Например, реализация проекта «Мастер моей профессии» с приглашением действующих музыкантов, артистов оркестра.

4. Развитие рефлексии и позитивного самоотношения. Например, ведение Творческого дневника-портфолио, фиксирующего не только академические и исполнительские успехи, но и личные достижения, преодоление страха сцены, динамику роста. Проведение индивидуальных бесед с педагогом-наставником по принципам клиент-центрированного подхода.

Самоактуализация подростка в условиях школы-интерната представляет собой не стихийный, а целенаправленно организуемый педагогический процесс. Его эффективность возможна при сознательной трансформации институциональной среды в экзистенциальное пространство возможностей, где формальные рамки сочетаются с атмосферой принятия и вызова. Ключевыми направлениями такой трансформации, как показывает опыт Школы-интерната музыкантских воспитанников, являются: переход от отношений «опекун–подопечный» к отношениям «наставник–младший

товарищ»; дозированное преобразование быта через внедрение элементов выбора и личного пространства; системное расширение границ взаимодействия с внешним миром через профессиональные и социальные пробы; максимальное использование специфических ресурсов учреждения (в данном случае – предпрофессионального музыкального образования) как катализатора личностного роста. Таким образом, школа-интернат при соответствующем педагогическом сопровождении способна стать мощной средой для самоактуализации подростка, формирующей не только образовательные, но и жизненные компетенции.

Библиографический список

1. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб. : Питер, 2019. – 400 с. – ISBN 978-5-4461-1309-5.
2. Гоффман И. Тотальные институты: очерки о социальной ситуации психиатрических пациентов и других постояльцев закрытых учреждений. – М. : Элементарные формы, 2021. – 352 с. – ISBN: 978-5-9500244-4-3.
3. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / перевод Д. А. Леонтьев, Л. В. Трубицына. – М. : Смысл, 2002. – 462 с. – ISBN: 5-89357-098-7.
4. Фромм Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики. – Мн. : Коллегиум, 1992. – 253 с. – ISBN 978-5-17-098765-8.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с. – ISBN: 978-5-7312-0956-4.
6. Деси, Э., Райан Р. Теория самодетерминации: основные потребности и мотивация личности // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М. : ЧеРо, 2002. – С. 314–331.

Потенциал детских общественных организаций в системе патриотического воспитания школьников

Т. В. Копылова

Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Российская Федерация

В статье представлены содержательный аспект потенциала детского общественного движения в контексте патриотического воспитания и типология детских общественных организаций в соответствии с реализацией патриотического воспитания. Рассмотрены критерии и показатели эффективности использования указанного потенциала.

Ключевые слова: патриотизм, система патриотического воспитания, детские общественные организации, потенциал, критерии и условия использования потенциала детских общественных организаций.

The potential of children's public organizations in the system of patriotic education of schoolchildren

T. V. Kopylova

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation

The article presents the substantive aspect of the potential of the children's social movement in the context of patriotic education and the typology of children's public organizations in accordance with the implementation of patriotic education. The criteria and indicators for the effectiveness of using this potential are considered.

Keywords: patriotism, system of patriotic education, children's public organizations, potential, criteria and conditions for using the potential of children's public organizations.

В современной России патриотизм становится одним из значимых качеств, востребованных обществом и государством, это подтверждает и Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [6], где в качестве приоритетных традиционных ценностей определены именно «патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу» [6].

В педагогической науке понятие «патриотизм» изучается уже довольно давно. В данной статье автор придерживается мнения Т. Л. Вежевич. Она выделяет следующие подходы к пониманию сущности патриотизма [2, с. 8]:

- патриотизм – это сложное личностное образование, проявляющееся как особенности, качества, характеристики в чувствах, сознании, морально-волевых проявлениях, поступках и поведении, действиях и деятельности, в которых сочетаются любовь к Родине, к земле, где родился, гордость за исторические свершения народа, готовность подчинить свои личные интересы интересам страны, верно служить ей и защищать ее;

- личность гражданина-патриота характеризуется проявлением чувства любви к Родине, родному краю, близким людям, гордости за свое Отечество, за его историю и достижения народа, почитанием национальных святынь и символов, важнейшими духовными и нравственными качествами, веротерпимостью, уважением к Конституции страны;

- идея патриотического воспитания подрастающего поколения состоит в необходимости выполнения социального заказа общества и государства на воспитание патриотично направленной личности;

- в социально-педагогическом плане воспитание патриота – это социальный процесс, протекающий под воздействием как объективных факторов влияния социальной среды (семья, школа, общественные организации и т. д.), так и субъективных условий духовно-практической деятельности самой личности по обретению опыта служения Отечеству;

- патриотическое воспитание – это целенаправленная, последовательная педагогическая деятельность семьи, государственно-общественных институтов, физических и юридических лиц по развитию и формированию у детей и молодежи чувств, представлений и понятий, стремлений, поступков и действий, выражающих любовь, близость, преданность, готовность служить и защищать свою Родину, ее народы;

- система патриотического воспитания – комплекс взаимосвязанных компонентов (цели, субъекты, деятельность, отношения, среда, управление), обеспечивающих достижение цели патриотического воспитания;

- патриотическое воспитание тесно взаимодействует с воспитанием гражданственности как чувства неразрывной связи с народом, сознания ответственности за безопасность и процветание Родины, ее продвижение по пути прогресса.

В связи с этим Т. Л. Вежевич определяет патриотизм как любовь человека к своей Родине, его привязанность к местам, где он родился и вырос, готовность приложить необходимые усилия для процветания и обес-

печения независимости Отечества и стремление защищать его интересы [2, с. 9]. Именно это определение будет использоваться в качестве базового в статье.

На высоком уровне патриотизм россиянина – это его сознание, социальное чувство, поступки, содержание которых выражается в любви к своей Родине, преданности ей, гордости за свой народ и родную землю, стремлении и готовности к их защите. Такое отношение к своему Отечеству складывалось исторически, в процессах создания и укрепления единого российского государства.

Традиционно большую роль в патриотическом воспитании школьников играют детские общественные организации. Здесь учитывается то, что дети и подростки существуют в обществе не только как подрастающее поколение, но и как социальная группа, участвующая в общественной жизни и вступающая в определенные общественные отношения. В настоящее время деятельность детских общественных организаций регулируется на законодательном уровне двумя основными документами:

1. Федеральным законом от 28.06.1995 № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» [4].

2. Федеральным законом от 14.07.2022 № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи» [5].

Исходя из норм действующего законодательства, практически все детские и молодежные общественные объединения определяют себя как добровольные, самоуправляемые, некоммерческие формирования, создаваемые на основе общности интересов граждан, объединившихся для реализации общих целей, указанных в уставах [4, с. 89]. Среди принципов деятельности подавляющее большинство детских и молодежных общественных объединений отмечают добровольность вступления (участия) в объединение, равноправие, законность.

Количество организационно-правовых форм общественных объединений строго ограничено Федеральным законом «Об общественных объединениях» [3]. Из предложенных законом организационно-правовых форм детские и молодежные общественные объединения чаще всего используют такие, как общественная организация, общественное движение, реже – орган общественной самодеятельности, еще реже – общественный фонд, общественное учреждение. Создание детских и молодежных общественных объединений в форме общественной организации или общественного движения вполне объяснимо, поскольку для ребенка, подростка, молодого человека более привлекательно участие с

подкреплением корпоративности, закрепление участия вступлением в члены (участники) общественного объединения. В общественной организации и общественном движении имеются более широкие возможности по участию членов (участников) в принятии решений, управлении общественным объединением, что делает такие формы объединений достаточно востребованными молодежью и детьми.

По видам деятельности детские и молодежные общественные объединения можно разделить условно, поскольку в подавляющем большинстве уставов целями объединений являются содействие развитию молодого человека, поддержка социально значимых инициатив, решение социальных проблем детей и молодежи. Вместе с тем целый ряд детских и молодежных общественных объединений делают акцент на решение каких-то конкретных проблем. Тогда деятельность общественного объединения можно отнести к сфере образования или культуры, спорта или экологии.

Рассматривая потенциал детских общественных организаций в контексте патриотического воспитания, необходимо раскрыть научно-методологический смысл этого понятия. Понятие «потенциал» было введено в философию Аристотелем для разделения бытия на потенциальное и актуальное при решении противоречия, возникающего при определении понятий «сущего» и «не сущего», для рассмотрения перехода от небытия к бытию. В психологии существует понятие «потенциальная возможность», которое обозначает латентную возможность, то есть это некоторое свойство или способность, не проявляющиеся в настоящее время, но могущие развиваться и появиться. Данное определение позволяет заключить, что потенциал содержит в себе скрытые, природные данные.

В широком смысле потенциал определяется как «совокупность средств, необходимых для чего-либо»; степень мощности (скрытых возможностей). Близкую точку зрения предлагает Е. А. Дмитриенко. Она считает, что потенциалы есть неиспользованные возможности, объективные резервы, способные проявить себя, обеспечив качественно новый позитивный результат [1].

В педагогической науке, в основном, распространено понятие «педагогический потенциал», например, Т. Л. Божинская рассматривает педагогический потенциал как интегральное образование с выраженной прогностической направленностью и раскрывает его в структуре личности педагога [1, с. 2].

В отношении социально-педагогических явлений, таких как детское общественное движение, понятие «потенциал» приобретает более «социо-

логический» смысл. Наиболее полно раскрывает этот смысл определение, предложенное Л. Л. Рыбаковским: потенциал – это средство, запасы, источники, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенных целей, осуществления планов, решения каких-либо задач; как возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области [7, с. 27]. Очевидно, что сущность «запасов, источников» будет зависеть от той области, в которой необходимо использовать потенциал, в частности детского общественного движения.

В целом, содержательный аспект потенциала детского общественного движения в контексте патриотического воспитания представлен следующими основными блоками:

- деятельность (она в различной степени может включать патриотическое воспитание);
- руководители (они могут быть носителями и пропагандистами «патриотических ценностей»).

С целью эффективного анализа потенциала детского общественного движения в контексте патриотического воспитания целесообразно рассматривать его с точки зрения детских организаций и объединений. Взяв за основу реализацию патриотического воспитания в детских организациях и объединениях, можно выделить следующие типы организаций и объединений:

1. Детские организации и объединения, деятельность которых целиком и полностью построена на патриотическом воспитании, примером могут служить военно-патриотические клубы, организации, занимающиеся розыском пропавших без вести солдат в ходе Великой Отечественной войны. Руководителями в таких организациях чаще всего являются военные или участники боевых действий. Дети и подростки приходят в эти организации не только с целью найти свой круг общения, но и в том числе потому, что им интересны именно патриотические виды деятельности. Деятельность таких организаций во многом определяется личностью руководителя.

2. Детские организации и объединения, которые реализуют социальные проекты патриотической направленности. Эти проекты носят долгосрочный характер, их разработка инициирована детьми, тематика, чаще всего, связана с проблемами и явлениями социокультурного пространства детей. Наиболее эффективной базой функционирования в данном случае являются музеи истории и боевой славы в школах и учреждениях дополни-

тельного образования. Дети и подростки приходят сюда за общением, стремлением открыть для себя что-то новое. Такие организации и объединения предлагают различные конкурсы и мероприятия патриотической направленности классам близлежащих школ и пользуются поддержкой администрации учреждений.

3. Детские организации и объединения, действующие на базе школ и учреждений дополнительного образования, которые «отвечают» за реализацию патриотического воспитания. Такие организации участвуют в конкурсах различного уровня (от городского до всероссийского) от своего имени и имени образовательного учреждения, они являются своеобразной «визитной карточкой» образовательного учреждения. Дети и подростки приходят сюда с целью общения, им интересны руководители-взрослые и, в целом, патриотизм – это один из вариантов наполнения содержательной стороны их деятельности. Развитие патриотических качеств происходит в процессе выполнения определенных заданий. В настоящее время патриотические клубы действуют в рамках курсов внеурочной деятельности основной образовательной программы.

Критериями развития потенциала детских общественных организаций и объединений выступают: уровень патриотического самосознания их участников, соотношение ресурсов реализации патриотического воспитания и целеполагания, степень актуализации патриотических качеств личности. Показателями степени реализации потенциала становятся: эффективность деятельности детских общественных организаций и объединений (уровень результативности), уровень личностной комфортности участников при осуществлении деятельности патриотической направленности, степень активности всех участников детских организаций и объединений в предлагаемой деятельности.

Основными условиями развития потенциала выступают: обеспечение в процессе образования движения от аккумуляции возможностей детских общественных организаций и объединений к их реализации; осуществление гармонизации деятельности патриотической направленности и личностного развития человека.

Таким образом, потенциал детского общественного движения в системе патриотического воспитания представляет собой совокупность ценностных, содержательных и методических средств, позволяющих детям с помощью взрослых сформировать готовность и способность приложить необходимые усилия для процветания и обеспечения независимости Отечества и стремление защищать его интересы.

Библиографический список

1. Божинская Т. Л. Педагогический потенциал российской региональной культуры в контексте социально-философских исследований [Электронный ресурс]. – www.infoguide.ru
2. Вежевич Т. Е. Моделирование региональных систем патриотического воспитания школьников : автореф. дис... д-р. пед. наук. – Улан-Удэ : 2011. – 23 с.
3. Об общественных объединениях : Федеральный закон от 19.05.1995 № 82-ФЗ [Электронный ресурс]. – https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6693/ (дата обращения 09.12.2025)
4. О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений : Федеральный закон от 28.06.1995 № 98-ФЗ [Электронный ресурс]. – https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7041/ (дата обращения 09.12.2025)
5. О российском движении детей и молодежи: Федеральный закон от 14.07.2022 № 261-ФЗ [Электронный ресурс]. – https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421798/ (дата обращения 09.12.2025)
6. Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 [Электронный ресурс]. – <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S> (дата обращения 09.12.2025)
7. Рыбаковский Л. Л. Миграционный потенциал: понятие и критерии оценки // Социологические исследования. – 2009. – № 2. – С. 25–29.

Мотивационные основы занятий танцами

В. А. Крюков

Омская гуманитарная академия, г. Омск, Российская Федерация

Статья посвящена проблеме формирования устойчивой мотивации к занятиям танцами танцоров-любителей взрослого возраста. Особое место в изучении темы отводится рассмотрению структуры мотивации танцоров, систематизации стимулов, принципов и правил организации работы тренера по формированию мотивации взрослых танцоров. Сущность физической активности, состоящая в удовлетворении физических и духовных потребностей людей, хорошо раскрывается в социальных танцах. Отдельной стороной социальных танцев выступают техники невербального общения, реализуемые в процессе занятий танцами, приносящие танцорам-любителям позитивные эмоции и отношение к танцевальным занятиям. Анализ результатов исследования мотивации танцоров-любителей показал абсолютное преобладание таких мотивов, стимулирующих к занятиям танцами, как расслабление и восстановление душевного равновесия, отдых после рабочего дня, удовольствие от общения с партнерами по танцам. Данные позиции составили три ведущих мотива к занятиям социальными танцами, что позволяет определить приоритетное значение духовных стимулов над физическим совершенствованием тела.

Ключевые слова: мотивация, стимулирование, эффективные средства мотивации, инициатива, ситуация успеха, работа тренера, социальные танцы.

Motivational bases of dance classes

V. A. Kryukov

Omsk Humanitarian Academy, Omsk, Russian Federation

The article is devoted to the problem of forming a stable motivation for dancing among adult amateur dancers. A special place in the study of this topic is given to the consideration of the structure of dancers' motivation, the systematization of incentives, principles, and rules for organizing the work of a coach in the formation of motivation among adult dancers. The essence of physical activity, which consists in satisfying people's physical and spiritual needs, is well revealed in social dancing. A separate aspect of social dancing is the use of non-verbal communication techniques, which are implemented during dance classes and bring positive emotions and attitudes to amateur dancers. The analysis of the results of the study of the motivation of amateur dancers showed the absolute prevalence of such motives that stimulate dancing as: relaxation and restoration of mental balance, rest after a working day, and pleasure from communicating with dance partners. These positions made up the three leading mo-

tives for social dancing, which allows us to determine the priority of spiritual incentives over physical improvement of the body.

Keywords: motivation, stimulation, effective means of motivation, initiative, success situation, coach work, social dancing.

Культура здорового образа жизни, активность личности в современном мире приобретают все большее значение в жизни человека. Правильные, здоровые привычки заботы о здоровье привлекают население России, в большей степени людей молодого и среднего возраста. Физическая активность приносит человеку не только бодрость, хорошее самочувствие, комфортное состояние тела, но и меняет духовные потребности человека, формируя стремление к красивому телу, позитивным эмоциям в результате занятий спортом [1].

Одним из видов физической активности являются социальные танцы.

Танцевальная атмосфера отличается высоким уровнем положительных эмоций, танцевальные техники располагают к установлению и складыванию устойчивой коммуникации между участниками социальных танцев.

Определяя категорию «социальные танцы», необходимо отметить, что унифицированная трактовка данного термина отсутствует в отечественной психологической литературе. Однако в рамках данной статьи предлагается под социальными танцами понимать особую категорию танцев, сочетающую множество танцевальных стилей и техник различных культур и народов мира, участники которых занимаются ими в качестве оздоровления организма, поддержания физического здоровья, организации досуга и обмена позитивными эмоциями. Сущность социальных танцев не содержит обязательного элемента отчетности, контроля и соревновательности. Социальные танцы имеют иное целевое назначение, которое раскрывается в предложенном определении понятия. Большой интерес танцоров-любителей к данному виду физической активности определяется высоким уровнем свободы в данном виде деятельности, сочетанием физических нагрузок и морального, духовного удовольствия, раскрытием своих творческих способностей и волевых качеств личности [2]. Многоплановость результативного компонента при занятиях социальными танцами формирует устойчивую длительную мотивацию к данному виду физической активности.

Отдельного внимания в современной психологической литературе заслуживает вопрос формирования морально-волевых качеств личности путем повышения мотивации к занятиям танцами различных категорий насе-

ления. Множество исследований развивают теорию, содержащую подтверждение высоких результатов различных видов физической активности, где ведущим выступает психологический фактор [3]. Значимость психологического фактора в достижении спортивных результатов подтверждается как исследовательской теорией, так и практикой [4].

Рассматривая мотивационный компонент на занятиях социальными танцами, необходимо отметить его значимость как для поддержания физического здоровья человека, так и для развития и саморазвития личности. Определяя сущность мотивации, предлагаем понимать данную категорию как совокупность разнообразных побуждений и определенной активности, которые формируют, развивают, регулируют эмоциональное, душевное состояние человека [5]. Исследователи спортивной мотивации отмечают различный уровень влияния эмоционального состояния на спортивные успехи личности. Использование техник спортивной мотивации позволяет танцору добиваться максимальных результатов в спорте.

Методика исследования спортивной мотивации была основана на анкетировании 500 взрослых спортсменов одной из частных танцевальных школ города Москвы. Был проведен опрос респондентов по 15 вопросам, посвященным мотивационным аспектам, стимулирующим танцоров к занятиям социальными танцами. Респонденты могли выбрать любой ответ, определяющий характер их мотивации. В результате анкетирования были получены следующие данные: большинство танцоров (83 %) указали, что их ведущим мотивом к занятиям танцами выступает возможность расслабиться и переключиться. 77 % опрошенных отметили высокую потребность в ритмичной музыке и возможность под нее двигаться, осуществляя самовыражение. Аналогичное количество респондентов (76 %) отметили необходимость в компенсации движений и активной деятельности в течение дня. Около 40 % танцоров отметили желание сохранить хорошую физическую форму и здоровье. Меньше всего опрошенных (17 %) выбрали вариант – желание приобрести хорошую фигуру и сохранить идеальное тело.

Таким образом, данное исследование подтверждает высокую значимость мотивации на занятиях социальными танцами. Исходя из результатов анкетирования, можно отметить абсолютное преобладание духовных стимулов, таких как сохранение душевного и эмоционального здоровья, самовыражение, над физическим совершенствованием тела.

Библиографический список

1. Еремина Р. В. Особенности формирования мотивационной сферы личности и ее воздействие на успешность деятельности // Человек: преступление и наказание : сборник материалов Международной научно-теоретической конференции адъюнктов, аспирантов, соискателей, курсантов и студентов. В трех частях. – Рязань, 2020. – С. 20–26.
2. Иванова К. И. К вопросу о мотивации обучения // Психология диалога и мир человека (тренды современного образования) : сборник научных трудов. – Уфа, 2023. – С. 323–328.
3. Деревянных Е. А. Роль самомотивации и внешне организованной мотивации на успешность трудовой деятельности // Молодые исследователи и наука: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей по материалам IV Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Йошкар-Ола, 2025. – С. 34–42.
4. Шиляева И. Ф., Леонтьева Е. Ю. Мотивация достижения успеха как фактор развития личности // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. Акмуллы, 2023. – Т. 3. – № S1 (68). – С. 196–200.
5. Алиев М., Еркибаева Г. Г. Многоаспектность проблемы мотивации // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века : сборник научных трудов / под редакцией Е. И. Артамоновой, Г. Г. Еркибаевой, Л. П. Илларионовой. – Москва, 2020. – С. 74–78.

**Эмоционально-волевая сфера личности в фокусе
психолого-педагогического сопровождения детей-сирот
с задержкой психического развития**

В. А. Кудрявцев, Ю. В. Скворцова

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Статья посвящена исследованию особенностей эмоционально-волевой сферы детей-сирот с задержкой психического развития (далее – ЗПР) и роли психолого-педагогической поддержки в развитии личностных качеств. Рассматриваются механизмы формирования поведения и адаптации таких детей в социальной среде, подчеркиваются значимость коррекции эмоционально-волевого компонента и необходимость разработки специальных подходов к воспитанию и обучению детей с ЗПР.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, задержка психического развития, дети-сироты, психолого-педагогическое сопровождение, коррекционная педагогика.

**The emotional and volitional sphere of personality in the focus
of psychological and pedagogical support for orphan children
with mental development delays**

V. A. Kudryavtsev, Y. V. Skvortsova

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin,
Nizhny Novgorod, Russian Federation

The article is devoted to the study of the emotional and volitional sphere of orphaned children with mental retardation (hereinafter referred to as MR) and the role of psychological and pedagogical support in the development of personal qualities. The mechanisms of behavior formation and adaptation of such children in the social environment are considered, and the importance of correcting the emotional and volitional component and the need to develop special approaches to the upbringing and education of children with MR are emphasized.

Keywords: emotional and volitional sphere, mental development delay, orphans, psychological and pedagogical support, and correctional pedagogy.

Проблема социального сиротства и задержки психического развития действительно стоит остро в современной России. Увеличение числа детей-сирот связано с различными факторами, включая экономические труд-

ности, социальные изменения и ухудшение условий жизни многих семей. Однако эффективная реабилитационная работа в детских-домах, приютах и интернатах развита недостаточно, мало используются средства, методы активного общения, психологической коррекции, вследствие чего у большей части воспитанников страдает психическое развитие.

Задержка психического развития – это состояние, характеризующееся отставанием в развитии когнитивных функций, эмоциональной сферы и социальной адаптации ребенка. У детей-сирот такие задержки могут усугубляться отсутствием стабильной семейной среды, недостатком внимания и эмоциональной поддержки. Это приводит к трудностям в обучении, поведении и социализации.

Эффективное решение этой проблемы требует комплексного подхода, включающего, в частности психологическую поддержку. Эмоциональные и волевые процессы играют важную роль в психическом функционировании индивида, выполняя разнообразные регуляторные функции, включая управление психофизиологическими состояниями, когнитивными процессами и программами целеполагания и деятельности. Они различаются по критерию намеренности: эмоции возникают спонтанно, тогда как волевое регулирование предполагает осознанное принятие решений и выполнение действий по собственному выбору. Обе группы процессов связаны с отношением человека к окружающему миру, самим собой и взаимодействием с другими людьми. Отсутствие согласованности между эмоциями и волей препятствует успешному выполнению поведенческих программ.

С точки зрения ведущих психологов, эмоции выполняют комплексную роль в психической жизни человека. С. Л. Рубинштейн трактует их как форму непосредственного переживания, в которой проявляется отношение личности к миру и своим поступкам. Г. М. Бреслав рассматривает эмоции в качестве интегративного механизма, обеспечивающего взаимосвязь между мотивационной и познавательной сферами. К. Э. Изард подчеркивает их уникальность, заключающуюся в независимости от циклического удовлетворения потребностей [5].

В рамках отечественной психологической школы сложился взгляд на эмоции через призму двух основных аспектов:

1. Аспект отражения: согласно этому подходу, эмоции служат особым способом отражения значимости объектов и событий для субъекта. В. П. Зинченко определяет их как класс психических состояний, связанных с потребностями и мотивами и непосредственно переживающих эту значимость.

2. Аспект отношения: в данном случае эмоции понимаются как форма активного субъективного отношения человека к действительности. Это отношение переживается им в ходе взаимодействия с миром, его преобразования и познания.

Эмоции как особый класс психических явлений обладают рядом отличительных особенностей и закономерностей своего функционирования (по Н. Н. Дудалю):

1. Пристрастность (субъективность). Обусловленность эмоционального реагирования человека на какие-либо события субъективным отношением к ним (зависящим от потребностей, установок, опыта, темперамента и др.).

2. Интегральность. Объединение в единое целое всех функций организма.

3. Пластичность. Многообразие оттенков переживания эмоции одной модальности, как количественное (интенсивность, длительность и др.), так и качественное (знак).

4. Адаптация. Притупление, снижение интенсивности эмоциональных реакций (вплоть до полного их исчезновения) при долгом повторении одних и тех же воздействий.

5. Суммация. Соединение отдельных эмоций в более сложные эмоциональные образования. При этом возможно как «пространственное» объединение эмоциональных реакций, переживаемых одновременно, так и временная суммация переживаний, следующих друг за другом.

6. Амбивалентность. Противоречивость эмоционального переживания, связанная с двойственным отношением к чему-то или кому-либо и характеризующаяся его одновременным принятием и отвержением.

7. Динамичность. Временное развитие эмоциональных реакций, заключающееся в фазовости их протекания.

8. Коммуникативность. Передача посредством эмоциональной экспрессии (интонаций, тембра голоса, мимики, жестикуляции и др.) информации от одного участника общения к другому.

9. Заразительность. Передача своего эмоционального состояния другим людям. Вследствие этого может возникнуть как всеобщее веселье, так и скука или паника, поэтому данное свойство эмоций наиболее пристально изучается социальными психологами (например, при изучении механизмов формирования групповой сплоченности или поведения человека в толпе).

10. Предвосхищение (антиципация). Прогнозирование вероятностного исхода значимых событий до их совершения. Такое прогнозирование ста-

новится возможным благодаря актуализации представлений о пережитых или воображаемых ситуациях.

11. Мнестичность. Запоминание, сохранение и воспроизведение эмоций при повторном воздействии или представлении ситуации, в которой они возникли.

12. Иррадиация. Распространение эмоционального переживания с обстоятельств, его первоначально вызвавших, на все, что человеком воспринимается.

13. Генерализация. Возникновение эмоциональных переживаний под воздействием индифферентных раздражителей, схожих с эмоциональными [4].

Воля понимается как психическая функция, заключающаяся в способности индивида к самодетерминации и саморегуляции собственной активности и внутренних психических состояний. Основой произвольного изменения побуждения служит психологический механизм смены смысла действия. Следовательно, волевые усилия представляют собой особую внутреннюю активность сознания, направленную на активизацию и концентрацию всех доступных человеку возможностей. За счет волевой регуляции познавательные процессы обретают произвольный характер, что создает условия для осуществления целенаправленной деятельности. Действия, которые регулируются и контролируются волей, подразделяются на простые и сложные [10].

В зависимости от того, в какой мере индивид понимает значение своей волевой активности и приписывает ли ответственность внешним обстоятельствам или, напротив, собственным усилиям и способностям, определяют его локус контроля.

По критериям деятельности выделяют волевые свойства, к которым относятся настойчивость, решительность, энергичность, упорство и пр. Существенные затруднения в эмоционально-волевой регуляции являются ключевой особенностью детей с ЗПР. Это выражается в специфике их поведения, мотивации и восприятия окружающего мира. Таким детям сложно организовать свою деятельность, они недостаточно самокритичны и не всегда реально оценивают собственные возможности. Их поведенческая модель отличается хаотичностью, неустойчивостью эмоциональных реакций и склонностью к неосознанному копированию других.

В учебном процессе эти проблемы обостряются. Дети демонстрируют низкую успеваемость, неспособность долго концентрироваться на заданиях и отсутствие интереса к учебе. В то же время при создании условий, ко-

торые их эмоционально захватывают, их деятельность становится гораздо более продуктивной [2].

По мнению Г. Е. Сухаревой, ключевой характеристикой детей и подростков с ЗПР является преимущественная незрелость их аффективно-волевой сферы. Исследуя формирование личности у таких детей, автор указывает, что их социальная адаптация в значительной степени определяется внешними обстоятельствами, а не собственными усилиями. Этим детям свойственны повышенная внушаемость и импульсивность, а также – что составляет противоположный полюс – несформированность сложных волевых процессов. Это выражается в неумении сформировать устойчивый, социально приемлемый образ жизни, преодолевать трудности, склонности выбирать самые легкие пути, отсутствию внутренних запретов и подверженности негативному влиянию извне. Вследствие такого низкого уровня критичности и общей незрелости, мешающих адекватно оценивать происходящее, у детей с ЗПР часто не возникает чувства тревожности.

У подростков с ЗПР нарушения поведения проявляются как психическая неустойчивость и расторможенность влечений. Для них типичны черты эмоционально-волевой незрелости: слабое развитие чувства долга, ответственности и волевых качеств, отсутствие стойких интеллектуальных интересов, непонимание социальной дистанции, а также инфантильная бравада с демонстрацией мнимого исправления [1; 11].

Поверхностность эмоциональных реакций часто становится причиной конфликтов, для разрешения которых у детей недостает самоконтроля и способности к рефлексии. В межличностных отношениях наблюдается беспечность, недооценка серьезности последствий своих поступков и сложности возникающих ситуаций. Таким детям свойственно легко давать и также легко забывать о данных обещаниях. Они не испытывают сильных переживаний из-за учебных неудач, а слабая учебная мотивация компенсируется потребностью в подвижных дворовых играх и физической разрядке. Для мальчиков характерна раздражительность, для девочек – плаксивость, и всем им в равной степени свойственна ложь как проявление незрелых форм самоутверждения.

Исследователи сходятся во мнении о том, что наиболее значительные отклонения в развитии личности воспитанников детских домов сосредоточены в эмоционально-волевой сфере. Это выражается в нарушениях социального взаимодействия, низкой самооценке, неуверенности в себе, недостаточном развитии самостоятельности, целеустремленности и самооргани-

зации. Также наблюдается неспособность выстраивать конструктивные отношения с окружающими, вплоть до отказа от сотрудничества.

Как показывают исследования В. С. Мухиной, воспитанники детских домов отличаются аутизацией, слабой потребностью в общении и общей задержкой развития. У них часто наблюдается отставание в речевом развитии, несформированность игровых и коммуникативных навыков. Уже в первые годы жизни у этих детей проявляется нетипичная для раннего возраста пассивность. Лишенные с рождения материнской любви, а в условиях учреждения – и полноценного общения со взрослыми, дети к 6–8 месяцам утрачивают врожденный потенциал развития и становятся глубоко пассивными [3; 8].

Отчужденность, эмоциональная холодность, неумение эмоционально общаться, отсутствие навыков общения – вот далеко не полный перечень отклонений в развитии. У детей в детских домах ярко проявляется так называемый эмоциональный голод: они легко вступают в контакт с любым человеком, который приходит в учреждение. Однако совместной деятельности, игре, внеситуативному общению, беседе с взрослыми дети предпочитают непосредственный физический контакт: забраться на колени, обнять, погладить по голове, прижаться, взять за руку – это своеобразная форма ситуативно-личностного общения, в которой средства общения (даже включая речь, хоть и бедную по содержанию и лексико-грамматическому составу) не соответствуют мотивам и потребностям [9].

Эмоции являются важнейшим компонентом в целостной картине поведения ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, его деятельности, отношения к миру, окружающим людям и самому себе. Специфические условия жизни в учреждении интернатного типа, эмоциональная депривация нарушают психическое развитие ребенка, искажают его эмоциональную сферу [7].

В. С. Мухина перечисляет своеобразные черты эмоционального портрета воспитанника детского дома: пониженный фон настроения; бедная гамма эмоций, однообразие эмоционально-экспрессивных средств общения; склонность к быстрой смене настроения; однообразность и стереотипность эмоциональных проявлений; эмоциональная поверхностность; неадекватные формы эмоционального реагирования на одобрение и замечание (от пассивности и равнодушия до агрессивности и враждебности); повышенная склонность к страхам, тревожности и беспокойству; основная направленность положительных эмоций – получение все новых и новых удовольствий; непонимание эмоционального состояния другого человека;

чрезмерная импульсивность, аффективная взрывчатость (дети до шести-семи лет не овладевают поведением, находятся во власти аффекта) и прочее [6;11].

Таким образом, особое значение приобретает разработка методов и методик психолого-педагогического сопровождения, направленных на формирование адаптивных эмоционально-волевых характеристик, необходимых для успешного освоения учебного материала и позитивной социальной адаптации.

Итак, исследование показало, что особенности эмоционально-волевой сферы оказывают значительное влияние на социальное функционирование и академическую успеваемость детей-сирот с задержкой психического развития. Важнейшими направлениями работы с такими детьми являются: разработка индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения, учитывающих индивидуальные особенности каждого ребенка; формирование у детей умения контролировать собственные эмоции и поступки, повышать самостоятельность и ответственность; создание условий для повышения интереса к учебе и положительной мотивации к достижению успехов; повышение квалификации педагогов и психологов, работающих с детьми-сиротами с ЗПР, в области коррекционного обучения и психологической поддержки.

Дальнейшие исследования в данной области позволят углубить понимание проблем, возникающих у детей с ЗПР, и разработать новые методы эффективной педагогической помощи.

Библиографический список

1. Насырова З. Р., Вечканова О. В. Диагностика эмоционально-волевой сферы личности // Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве : материалы IV Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 419–422.
2. Кузнец Ю. Е. Эмоционально-волевая сфера личности // Наука молодых – будущее России : сборник научных статей 7-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых. – Курск, 2022. – С. 157–160.
3. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая сфера личности. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 106 с.
4. Золотарева М. Ю. Особенности развития эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР // Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации : сборник материалов Международного научно-практического форума / под редакцией Д. Н. Корнеева, Н. Ю. Корнеевой, М. В. Кожевникова, И. В. Лапчинской. – 2022. – С. 215–218.

5. Алексеева А. С. Коррекция агрессивного поведения подростков с задержкой психического развития, оставшихся без попечения родителей // Актуальные проблемы психологической деятельности и пути их решения : материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции / под редакцией С. В. Хусаиновой. – Казань, 2021. – С. 6–8.
6. Эклер Е. В., Ратке С. А. Проблема развития эмоционально-личностной сферы у детей с ЗПР // Педагогическое призвание 2022 : сборник статей Международного профессионально-исследовательского конкурса. – Петрозаводск, 2022. – С. 150–155.
7. Кривилева Н. Л. Особенности развития эмоциональной сферы у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Эмоциональная регуляция как фактор укрепления психологической резильентности : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Елабуга, 2023. – С. 76–83.
8. Тимофеева И. Г. Особенности развития волевых качеств детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в подростковом возрасте // Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки : сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2021. – С. 269–274.
9. Цветкова Н. И. Комплексная система помощи подросткам с задержкой психического развития в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сборник статей по материалам СХХIV студенческой международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2023. – С. 97–107.
10. Симонова М. В. Психолого-педагогические особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Молодой исследователь: вызовы и перспективы : сборник статей по материалам СССХL международной научно-практической конференции. – Москва, 2024. – С. 92–96.
11. Остякова Г. В. Методы и приемы коррекции агрессивного поведения детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа // Современный ученый. – 2022. – № 4. – С. 181–187.

К вопросу о возможности изучения сленга в процессе развития коммуникативной компетенции школьников во внеурочной деятельности по английскому языку

И. М. Кунгурова, Е. А. Андрианова, В. А. Третьяков
Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал)
Тюменского государственного университета,
г. Ишим, Российская Федерация

Современные школьники интересуются культурой страны изучаемого языка и хотят владеть языком на уровне, предполагающем свободное общение с его носителями. Это предполагает и владением сленгом. Для таких учеников учитель английского языка может организовать внеклассные занятия, на которых происходит изучение сленговых выражений и их отработка в различных речевых ситуациях. Школьники работают с выражениями, которые им встретились в художественных фильмах, сериалах, текстах песен любимых исполнителей, в ходе интернет-коммуникации. К эффективным приемам работы со сленговыми выражениями на занятии по английскому языку можно отнести просмотр видеороликов, работа с текстами песен, ведение словарей и т. д. Они облегчают процесс обучения иностранному языку, развивают у учащихся необходимые коммуникативные навыки. Использование сленга всегда придает речи эмоциональность и индивидуальность, однако следует быть осторожным и учитывать конкретные условия коммуникации.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативные навыки, коммуникативная компетенция, коммуникация, сленг, межкультурное взаимодействие.

On the question of studying slang in the process of developing the schoolchildren's communicative competence in the extracurricular English language activities

I. M. Kungurova, E. A. Andrianova, V. A. Tretyakov
P. P. Ershov Ishim Teachers Training Institute (branch)
of Tyumen State University, Ishim, Russian Federation

Schoolchildren nowadays are really interested in studying the culture and the language and want to speak English with native speakers. This demands the use of slang as well. To support this interest, a teacher of English organizes some extracurricular activities that focus on learning and practicing slang. Students work with the expressions found in movies, music, and online communication. The effective methods for learning slang include watching videos,

listening to music, reading articles, and creating their own dictionaries with slang expressions. These activities make the learning process easier, develop the students' communication skills. The use of slang makes the speech more emotional and individual, but it should be used carefully, taking into account the specific conditions of communication.

Keywords: competence-based approach, communication skills, communicative competence, communication, slang, intercultural interaction.

Современная система образования в России активно применяет компетентностный подход, ориентированный на формирование и развитие практических умений и навыков обучающихся. Этот подход направлен на развитие способности применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях, особенно подчеркивается важность коммуникативных навыков. Цель компетентностного подхода – повышение качества образования путем формирования и дальнейшего развития компетенций, необходимых для успешной жизнедеятельности человека.

Современная школа дает ученикам базовые знания, которые считаются достаточными. Однако многие школьники не удовлетворены этим и выстраивают собственную образовательную траекторию по развитию коммуникативной компетенции. Изучая язык самостоятельно, они сталкиваются с лексическими единицами, значение которых не всегда понятно. Использование онлайн-переводчиков приводит порой к неправильной интерпретации их смысла и неверному употреблению в речи. Следовательно, речевые ошибки сведут на нет сам акт коммуникации.

Выходом из сложившейся ситуации выступает организация учителем дополнительных занятий специально для тех учеников, которые увлекаются изучением английского языка. На занятиях он в доступной форме объясняет значения новых лексических единиц, которые могут относиться и к сленгу, и показывает, как правильно их использовать для решения коммуникативных задач. Благодаря этому ученики лучше понимают живую английскую речь, более уверенно вступают в общение, развивая, тем самым, важные коммуникативные навыки.

В методике преподавания родного языка «коммуникативная компетенция» – это способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» [1, с. 27]. Ее компонентами, по мнению Е. А. Быстровой, являются знания о речеведческих понятиях и коммуникативные умения репродуктивного и продуктивного уровней. В тоже время И. Л. Бим относит к иноязычной коммуникативной компетенции способность и готовность к общению с носителями другого языка [2, с. 159–160].

Таким образом, коммуникативная компетенция означает умение свободно говорить, писать и понимать чужую речь и включает знание структуры языка (основные единицы и особенности их грамотного функционирования в речи), понимание устной и письменной речи и т. д. Это означает, что ученик должен уметь ясно выражать свои мысли средствами изучаемого языка, точно воспринимать суждения других людей, осуществлять общение в разных ситуациях (формальных и неформальных), используя разные виды деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами. В результате формируется важная способность – понимать, интерпретировать и порождать связные высказывания.

Компетентностный подход в образовании подразумевает постоянное взаимодействие различных видов компетенций. Среди них главная роль отводится коммуникативной, которая предполагает наличие следующих компетенций в качестве компонентов:

- дискурсивная: умение строить и понимать целостные тексты;
- лингвистическая (языковая): владение правилами языка;
- предметная: глубокие знания предмета изучения;
- стратегическая (компенсаторная): способность восполнять пробелы в знаниях;
- социальная (прагматическая): понимание социальных норм общения;
- речевая (социолингвистическая): грамотное использование языка в зависимости от ситуации;
- социокультурная: знакомство с культурой другого народа;
- профессиональная: применение знаний в своей профессии.

Все они взаимосвязаны и помогают обучающимся достигать высоких результатов в учебе и будущей профессиональной деятельности.

Носители языка часто используют в речи сленг как способ выражения своих мыслей и эмоций. Сленг – это разговорный или фамильярный тип речи, используемый разными группами людей, такими как молодежь, определенные социальные слои или профессиональные сообщества. Использование сленга обогащает язык, делая его разнообразнее и живее. Это одна из составляющих процесса развития языка. Сленг включает жаргон: специфический язык отдельных групп; просторечия: упрощенная разговорная речь; диалекты: региональные особенности произношения и употребления слов; грубые или непристойные выражения.

Американский сленг широко распространен практически везде, где используется английский язык, особенно среди молодежи и в неформаль-

ной обстановке. Вот некоторые из ситуаций, в которых можно столкнуться с использованием сленга:

1. Повседневное общение (друзья и знакомые: люди чаще используют сленг в разговорах с близкими людьми, друзьями и знакомыми; социальные сети и мессенджеры: молодежь активно общается с использованием сленга в соцсетях и чатах).

2. Культура и искусство (фильмы и сериалы: многие американские фильмы и сериалы наполнены сленговыми выражениями, особенно комедии и молодежные драмы; музыкальная индустрия: тексты песен рэп-исполнителей и поп-музыкантов часто содержат большое количество сленга).

3. Интернет-пространство (форумы и чаты: пользователи активно применяют сленговые слова и сокращения в онлайн-дискуссиях; игры и геймерская культура: игроки часто используют специальный игровой сленг, непонятный посторонним людям).

4. Путешествия и туризм (общение с местными жителями: во время путешествий по Америке можно услышать много сленговых выражений от местных жителей; работа в международной среде: специалисты, работающие в американских компаниях, сталкиваются с бизнес-сленгом и корпоративными жаргонизмами).

Таким образом, американский сленг – особая часть английского языка, важная в плане организации эффективного общения. Это особый пласт языка, овладение которым позволит расширить словарный запас, активнее использовать новые лексические единицы в реальной жизни, улучшая навыки общения.

Сленг часто передает эмоции и настроение говорящего, поэтому важно учитывать обстановку, в которой он используется. Например, шутовское выражение уместно в кругу друзей, но неуместно на официальной встрече. Следует назвать эффективный ресурс для изучения современного сленга – Urban Dictionary – онлайн-словарь, который появился в 1999 г. (создатель А. Пекхам) и ежедневно пополняется новыми словами самими носителями языка. Там можно найти объяснения популярных выражений и понять, как их правильно использовать в речи (<https://www.urbandictionary.com/>).

Поскольку сленг часто используется в живой речи, его активное использование помогает обучающимся сделать речь яркой и выразительной. Они точнее передают свои чувства и мысли на английском языке. Имея опыт использования сленга в родном языке, они легко переносят его на

процесс овладения английским, что значительно повышает уровень развития навыков общения.

Чтобы улучшить навыки общения школьников на внеурочных занятиях, полезно использовать словарь, объясняющий значения современных выражений на английском языке. Приведем примеры:

- nepo baby (a child of a famous actor/celebrity who got famous due to nepotism) – ребенок богатых родителей, известных актеров или знаменитостей; по-русски похожее понятие звучит как «мажор»;

- nowcaster (a person giving accurate weather information based on the present weather conditions (rain, snow, sunny, etc.), to look out the window and nowcast the conditions) – человек, дающий точный прогноз погоды исходя из текущих погодных условий, буквальное значение – «вестник»;

- oldhead (someone who is older than you (male), used in Philly) – молодой человек, ведущий себя гораздо взрослее своего возраста (относится к людям, которым 20 лет), выражение носит отрицательную окраску.

Эти примеры показывают, насколько важно знать сленговые выражения, так как иногда точные аналоги в русском языке отсутствуют.

Хотя словари эффективны, все же они не передают полный контекст использования сленговых выражений, поэтому на дополнительных занятиях можно анализировать фрагменты песен, где встречаются подобные выражения. Например, рассмотрим песню Оливии Родригес «Get Him Back»:

He said he's six-foot-two and I'm like, «Dude, nice try». Сленговое слово «dude» означает «чувак». Школьники сами могут предлагать песни и учиться правильно использовать сленг в конкретных ситуациях.

Приведем несколько эффективных приемов работы с американским сленгом на внеурочных занятиях по английскому языку:

1. Ролевые игры и диалоги (имитация общения подростков «Meeting friends»; репликация туристических разговоров «Ordering meal in a café in New York»).

2. Просмотр кинофильмов и клипов (организуется работа с отрывками, где герои активно используют сленг, обсуждение сленговых выражений и их значений).

3. Чтение статей и блогов (работа с аутентичными материалами: статьи из газет, журналов, блоги; анализ сленговых выражений и объяснение их контекста).

4. Создание словаря (ведение словаря сленговых выражений с примерами и пояснениями контекста).

5. Групповая работа (работа в парах/малых группах, где ученики создают короткие рассказы/презентации со сленговыми выражениями).

6. Использование онлайн-ресурсов (например, Urban Dictionary, работа с новыми сленговыми выражениями, обсуждение наиболее интересных).

7. Практические упражнения (перевод сленговых выражений на русский язык и обратно, анализ различий в значениях и употреблении).

Использование данных приемов делает занятия интересными и полезными, помогая учащимся освоить современный и живой английский язык.

Итак, можно сделать вывод, что употребление сленга в разговорной речи школьников делает их речь более выразительной, а также способствует более полному выражению мыслей на английском языке. Так как сленг является неотъемлемым элементом и современного русского языка, то детям будет легко использовать его в речи на английском языке.

Библиографический список

1. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156–163.

2. Деева К. Е., Павлов И. М., Тагиева Н. В. Молодежный сленг в современном английском языке // Форум молодых ученых. – 2018. – № 12(28). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezhnyy-sleng-v-sovremennom-angliyskom-yazyke/viewer> (дата обращения: 19.10.2024).

3. Литвинко Ф. М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – 2009. – URL: <https://www.bsu.by/upload/pdf/230533.pdf> (дата обращения: 19.10.2024).

4. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. – М. : Дрофа, 2004. – 237 с.

Психолого-педагогические аспекты обучения песочной анимации и развития музыкально-творческих способностей младших школьников в цифровой образовательной среде

В. В. Левченков

Независимый исследователь, Российская Федерация

Данное исследование рассматривает психологические и педагогические аспекты художественного образования, особое внимание уделяется развитию музыкальных и творческих способностей младших школьников. Оно опирается на основополагающие теории Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и др., подчеркивая интеграцию традиционного художественного образования в цифровые технологии. Целью исследования является изучение эффективных стратегий обучения песочной анимации в цифровой среде с учетом уникальных когнитивных потребностей юных учащихся. Основные вопросы исследования связаны с тем, как развить креативность, индивидуальность и навыки совместной работы с помощью смешанного подхода к искусству и технологиям.

Ключевые слова: психолого-педагогические аспекты, обучение, песочная анимация, музыкально-творческие способности, младшие школьники, цифровая образовательная среда.

Psychological and pedagogical aspects of teaching sand animation and developing musical and creative abilities of primary school students in a digital educational environment

V. V. Levchenkov

Independent researcher, Russian Federation

This study explores the psychological and pedagogical aspects of art education, focusing on the development of musical and creative abilities in primary school students. It draws on the fundamental theories of L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, and others, emphasizing the integration of traditional art education with digital technologies. The study aims to explore effective strategies for teaching sand animation in a digital environment, taking into account the unique cognitive and developmental needs of young learners. The primary research questions relate to how to develop creativity, individuality, and collaboration skills through a blended approach to art and technology.

Keywords: psychological and pedagogical aspects, education, sand animation, musical and creative abilities, primary school students, digital educational environment.

Введение

Интеграция цифровых инструментов в образование открывает возможности для развития творческого потенциала младших школьников. Данное исследование направлено на всестороннее изучение психолого-педагогических факторов, влияющих на успех художественного образования, развитие музыкально-творческих способностей младших школьников в цифровом контексте. В статье затрагиваются следующие исследовательские вопросы:

- Как можно адаптировать среду обучения, чтобы способствовать творческому самовыражению юных учащихся?
- Каковы наиболее эффективные методы обучения песочной анимации в цифровой среде?
- Как можно использовать цифровые технологии для улучшения совместного обучения и развития социальных навыков?

Изучение психологических и педагогических аспектов художественного образования и развитие музыкальных и творческих способностей у юных учащихся – тема, которая рассматривалась в работах многих ученых. Основополагающая работа Л. С. Выготского «Психология искусства» является одним из исследований, оказавшим влияние на последующие исследования А. Н. Леонтьева, А. Я. Зиса, которые были посвящены психологическим основам художественной культуры. В то же время Г. Асмолов и его современники сосредоточились на внутреннем творческом потенциале личности. Еще больше расширив область исследования, М. И. Фролова и др. проанализировали подходы к развитию креативности в различных видах художественной деятельности. Дж. С. Альтшуллер и его современники рассматривали образовательные и творческие задачи в рамках проблемно-ориентированного обучения. Исследования художественного восприятия детей проводились С. Г. Афанасьевым, Р. Арнгеймом и другими, в то время как команда В. А. Гуружапова изучала методологические подходы к развитию художественного восприятия у учащихся младших классов. Возможности художественных студий как мест для организованного досуга изучали Н. Л. Буйлова, Н. Л. Нагибина, Н. Г. Артемцева и Т. Н. Грекова. Была представлена работа «Психология искусства: типологический подход». Н. В. Рождественская исследовала проблемы изучения художественных способностей, а В. Н. Банников и др. рассматривала роль потенциала в самоопределении при выборе вида деятельности. Обращаясь к сфере музыкального образования, Д. Б. Кабалевский [3] подчеркивал активный и аналитический характер музыкального восприятия у младших школьни-

ков. Развитие музыкальных и пластико-интонационных техник было инициировано такими деятелями, как В. Коэн и К. Орф. Р. Стернберг и Е. Григоренко подчеркивали развивающий потенциал игр и театральных постановок. Т. А. Репина и Р. Б. Стеркина исследовали влияние взаимоотношений со сверстниками на творческий потенциал детей. Н. Ветлугина выделила основные способности, в том числе слушание, исполнение и творческое самовыражение. И. М. Красильников изучал музыкальное и творческое развитие младших школьников. Научные исследования О. А. Апраксиной способствовали более широкому пониманию музыкального развития личности. Рассмотренные научные взгляды легли в основу представления психолого-педагогических аспектов обучения песочной анимации и развития музыкально-творческих способностей младших школьников в цифровой образовательной среде.

Методы

В исследовании использовался смешанный методический подход, сочетающий количественные оценки творческих достижений учащихся с качественными наблюдениями за их вовлеченностью и взаимодействием в процессе творческой художественной деятельности в цифровой образовательной среде.

Результаты и обсуждение

Проанализировав различные источники [1; 2; 3; 4; 9; 10; 11; 12] и практический опыт, можно отметить, что интеграция традиционных образовательных подходов в современные цифровые технологии приобретает особую значимость в контексте развития образования. Психолого-педагогические аспекты взаимодействия требуют тщательного анализа, особенно при работе с младшими школьниками, учитывая их возрастные особенности, психологические закономерности развития и индивидуальные характеристики. Обучение песочной анимации [5; 6; 7; 8; 9] в цифровой образовательной среде представляет собой уникальный синтез искусства и технологий, что создает благоприятные условия для развития музыкально-творческих способностей, формирования художественного вкуса и эстетического восприятия. Необходимо учитывать активное формирование познавательных процессов, воображения и креативного мышления в младшем школьном возрасте.

Организация образовательного процесса должна учитывать особенности восприятия информации младшими школьниками в цифровой среде, обеспечивая постепенный переход от простого к сложному, от знакомого к новому, при этом поддерживая эмоциональный комфорт и психологиче-

скую безопасность. Рассмотрим психолого-педагогические аспекты обучения песочной анимации и развития музыкально-творческих способностей младших школьников в цифровой образовательной среде.

Создание вдохновляющей творческой атмосферы является перво-степенным условием для продуктивного обучения. В процессе работы с младшими школьниками необходимо сформировать творческое пространство для самовыражения, где каждый ребенок может без стеснения экспериментировать и проявлять свои творческие задатки. Важно избегать излишней регламентации деятельности, предоставляя детям возможность импровизировать и находить собственные пути решения художественных задач. Преподаватель должен выступать не столько в роли строгого наставника, сколько мудрого проводника в мир искусства, поддерживая инициативу учеников и активизируя их творческие открытия.

Адаптация структуры занятия к индивидуальным интересам ребенка играет ключевую роль в формировании устойчивого познавательного интереса. Современный подход к образованию предполагает не навязывание готовых решений, а создание условий для самостоятельного поиска и исследования. Педагогу необходимо уметь гибко выстраивать образовательный процесс, учитывая индивидуальные особенности каждого ученика, его предпочтения и склонности. Адаптация структуры занятия к индивидуальным интересам ребенка достигается посредством:

- Индивидуального подхода к планированию задач.
- Разнообразие предлагаемых упражнений.
- Возможности выбора тем для творческой работы.
- Учета личных интересов учащихся при подборе материала.

Использование различных методик обучения обеспечивает эффективность образовательного процесса. При работе с младшими школьниками целесообразно применять интегрированный подход, включающий:

- Объяснительно-иллюстративные методы для формирования базовых навыков.
- Частично-поисковые методы для развития самостоятельного мышления.
- Творческие задания для стимуляции креативности.
- Исследовательские методы для развития аналитических способностей.

Применение мультимедийных ресурсов значительно обогащает образовательный процесс. Цифровая образовательная среда открывает широкие возможности:

- для демонстрации техник песочной анимации;
- просмотра примеров работ профессиональных художников;
- изучения различных стилей и направлений;
- создания цифровых портфолио;
- записи и анализа собственных работ.

Развитие креативности и оригинальности становится более эффективным благодаря интеграции цифровых технологий. Современные инструменты позволяют:

- экспериментировать с разнообразными техниками;
- создавать неповторимые художественные эффекты;
- комбинировать песочную анимацию с другими видами искусства;
- работать с музыкальным сопровождением;
- реализовывать мультимедийные проекты.

Возможности совместного обучения в цифровой среде открывают новые перспективы для развития социальных навыков учащихся. Работа в группах над проектами песочной анимации способствует:

- формированию навыков командной работы;
- развитию коммуникативных навыков;
- обмену опытом и идеями;
- совместному творчеству;
- укреплению межличностных взаимоотношений.

Особое внимание следует уделить тому, что все вышеперечисленные аспекты должны реализовываться комплексно, создавая целостную образовательную среду, направленную на гармоничное развитие личности младшего школьника. Но нужно помнить о необходимости соблюдения баланса между традиционными методами обучения и цифровыми технологиями, учитывая возрастные особенности детей и их индивидуальные потребности развития. Успех реализации психолого-педагогических аспектов напрямую зависит от профессиональной компетентности педагога, его способности творчески подходить к организации образовательного процесса и готовности к постоянному повышению квалификации в сфере цифровых технологий.

Заключение

В процессе обучения песочной анимации развиваются пространственное мышление, мелкая моторика, координация движений, воображение, креативное мышление и эмоциональная выразительность. Развитие музыкально-творческих способностей в цифровой среде включает использование технических средств для воспроизведения, записи, анализа, создания мультимедийных проектов.

тимедийных проектов и организации дистанционного взаимодействия. Педагогические аспекты обучения включают систему методических приемов, поэтапное приобретение навыков, индивидуальный подход, дифференциацию заданий и мотивацию к творчеству. Формируются навыки работы с материалами, создания композиций, синхронизации движений с музыкой, работы с осветительным оборудованием и цифровыми инструментами. Цифровая образовательная среда предоставляет возможности для визуализации материала, записи и анализа работ, организации дистанционного обучения, взаимодействия участников и создания портфолио достижений. Психолого-педагогическое сопровождение включает диагностику, мониторинг, коррекционную работу, консультации и психологическую подготовку. Важным аспектом является формирование информационной культуры, включающей навыки работы с цифровыми инструментами, понимание основ безопасности, умение работать с форматами файлов, поиск информации и навыки презентации. Развиваются коммуникативные навыки, умение сотрудничать, самоорганизация, ответственность и инициативность.

Предварительные результаты показывают, что внедрение цифровых технологий в художественное образование может значительно повысить вовлеченность и креативность учащихся. Статистический анализ показывает положительную корреляцию между занятиями цифровой песочной анимацией и улучшением навыков визуально-пространственного мышления. Изученные результаты свидетельствуют о том, что смешанный подход может быть эффективным в развитии как художественных, музыкально-творческих, так и когнитивных способностей у младших школьников.

Представленное исследование способствует более глубокому пониманию психолого-педагогических аспектов художественного образования, развития музыкально-творческих способностей средствами песочной анимации во внеурочной деятельности в эпоху цифровых технологий. Оно подчеркивает потенциал цифровых технологий для развития музыкально-творческих способностей, сотрудничества и навыков критического мышления у младших школьников.

Библиографический список

1. Асафьев Б. В. О музыкально-творческих навыках у детей: Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – М., 1973. – 144 с.
2. Бахтин В. В. Эмоционально-ценностное отношение младших школьников к музыкальной деятельности на внеурочных комплексных занятиях по искусству // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2011. – № 24. – С. 554–557.

3. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе. Статьи, доклады, выступления. – М. : Педагогика, 1973. – 273 с.
4. Камалова Л. Б. Творческое развитие младших школьников средствами внеурочной деятельности (на примере программ музыкального воспитания) // Вестник магистратуры. 2019. № 1-2 (88). С. 126–127. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskoe-razvitie-mladshih-shkolnikov-sredstvami-vneurochnoy-deyatelnosti-na-primere-programm-muzykalnogo-vospitaniya> (дата обращения: 20.10.2025).
5. Левченков В. В. Музыкальные способности как составляющая в развитии музыкально-творческих способностях младших школьников при обучении песочной анимации // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2025. – №. 3. – С. 74–82. DOI: <https://doi.org/10.12737/2306-1731-2025-14-3-74-82>
6. Левченков В. В. Песочная анимация как способ приобщения к искусству младших школьников в развитии музыкально-творческих способностей // В сборнике: Молодежные исследования и инициативы в науке, образовании, культуре, политике : сборник материалов XIX Всероссийской молодежной научно-практической конференции. – Биробиджан, 2024. – С. 483–488.
7. Левченков В. В. Песочная анимация как средство воспитания любви к родине в процессе развития музыкально-творческих способностей у младших школьников // Образование и наука как основа устойчивого развития региона : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Сургут, 2025. – С. 338–341.
8. Левченков В. В. Роль культурологического подхода при обучении детей песочной анимации // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития : материалы IV Международной научно-практической конференции (очно-заочной) / ответственный редактор А. А. Долгова. 2018. – С. 187–189.
9. Лыткина О. А., Григорьева Р. А. Сказки в технике песочной анимации как средство формирования и развития у детей интереса к родной культуре // Молодой исследователь: вопросы науки и образования 2023 : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посвященной памяти Д. А. Данилова. Киров, 2023. – С. 196–199.
10. Майковская Л. С. Влияние музыкального искусства на социокультурное развитие личности // Музыкальное образование в социокультурном развитии личности : материалы X международной научно-практической конференции, посвященной 20-ти летнему юбилею создания кафедры музыкального образования в МГУКИ / под науч. ред. В. А. Есакова, Л. С. Майковской. – М. : Граф-Пресс, 2012. – С. 24–30.
11. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
12. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
13. Мелик-Пашаев А. А. Принципы диагностики художественного развития // Искусство в школе. – 2013. – № 1. – С. 34–46.

**Реализация инновационных проектов в рамках
регионального инновационного комплекса для педагогов,
работающих с детьми с ограниченными возможностями
здоровья**

Н. Э. Логинова

Омская гуманитарная академия;
Институт развития образования Омской области;
Омский государственный педагогический университет, г. Омск,
Российская Федерация

В статье представлен опыт организации инновационной деятельности педагогов региона в условиях инновационного комплекса. Особое внимание уделено реализации метода бренд-технологии и разработке инновационных проектов в сфере образования и сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, обучающиеся с ОВЗ, инновационная деятельность, инновационные проекты, региональный инновационный комплекс.

**Implementation of innovative projects within the framework
of the regional innovation complex for teachers working with
children with disabilities**

N. E. Loginova

Omsk Humanitarian Academy;
Institute for the Development of Education in Omsk Region;
Omsk state pedagogical University, Omsk,
Russian Federation

The article presents the experience of organizing innovative activities of teachers in the region in the conditions of the innovation complex. Particular attention is paid to the implementation of the brand technology method and the development of innovative projects in the field of education and support for students with disabilities.

Keywords: professional competence of a teacher, students with disabilities, innovative activity, innovative projects, regional innovation complex.

Осуществлению экспериментальной и инновационной деятельности в Омской области способствует подсистема, состоящая из структурных элементов и способствующая совершенствованию региональной системы работы по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров.

В течение ряда лет на территории Омской области осуществляли деятельность экспериментальные площадки РАО по апробации интегрированных научно-образовательных структур, что способствовало повышению роли Регионального института в качестве координатора реализации задач по обеспечению преемственности разных уровней образования, внедрению в образовательную практику инновационных разработок, сопровождению мероприятий научно-методической направленности. Все это призвано создать благоприятные условия для повышения качества непрерывного профессионального образования [1].

Экспертным советом РАО была утверждена Программа экспериментальной деятельности «Интегрированные научно-образовательные структуры региона (инновационные комплексы)», отражающая идеи «развития инновационной инфраструктуры в региональной системе образования через создание и координацию работы инновационных комплексов (ИнКО), представляющих собой интегрированные научно-образовательных структуры, в рамках деятельности которых обеспечивается развертывание инновационного цикла от разработки и освоения педагогических новаций до их массового применения в образовательной практике. Инновационные комплексы также должны были содействовать расширению участия в инновационной деятельности педагогического сообщества и проведению социальных опросов по вопросам развертывания инновационных процессов в региональной системе образования» [1].

Региональные инновационные комплексы в образовании – педагогические сообщества территориально расположенных во всех муниципальных образованиях Омской области образовательных организаций, ведущих инновационную деятельность и реализующих инновационные программы (проекты), которые имеют «существенное значение для обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации и региональной политики в сфере образования» [2].

В результате разработаны модели РИП-ИнКО из числа образовательных учреждений региона по различным направлениям, в числе которых РИП-ИнКО «Образование детей особой заботы», координирующий инновационную деятельность педагогических работников и учреждений, осущест-

влияющих образовательную деятельность, коррекционно-развивающую поддержку и сопровождение обучающихся с особыми нуждами.

Задачи РИП-ИнКО состоят [1; 2] «в создании единого информационного пространства, доступного для каждого представителя педагогического сообщества (в том числе в сети Интернет)», а также в «организации неформального образования и создании условий для неформального образования педагогов; в организации методических событий по всем направлениям деятельности РИП-ИнКО». Одной из важных задач является также организация сетевого взаимодействия участников РИП-ИнКО. В задачи региональных инновационных площадок в соответствии с Положением о РИП-ИнКО обязательно входят работа по распространению успешных педагогических практик и организация обмена опытом между участниками педагогических сообществ. В рамках отдельного РИП-ИнКО для реализации данных задач могут быть созданы стажировочные площадки, консультативные пункты на базе отдельных образовательных организаций – участников инновационного комплекса [3].

Основными направлениями деятельности региональной инновационной площадки – инновационного комплекса «Образование детей особой заботы», координируемого кафедрой педагогики и психологии общего и специального образования, являются [2]:

1) «разработка, апробация и внедрение в практику образовательной деятельности новых элементов содержания образования и систем воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями в форме новых педагогических технологий, учебно-методических комплексов, форм, методов и средств обучения и воспитания в организациях» [2], осуществляющих образовательную деятельность по реализации Адаптированных основных образовательных программ (АООП) для обучающихся с ОВЗ и нарушением интеллекта;

2) «инновационная образовательная деятельность, направленная на совершенствование организационного, научно-педагогического, учебно-методического обеспечения системы специального образования обучающихся с особыми образовательными потребностями» [2].

Применение современных технологий, направленных на повышение эффективности инновационной деятельности образовательных организаций, явилось приоритетной задачей инновационной деятельности РИП-ИнКО. В этой связи было принято решение обратиться к бренд-технологии с целью дальнейшего развития инновационных комплексов и повышения качества их деятельности [1]. С учетом уточнения стратегии развития инновационной системы региона возникла необходимость определения груп-

пы брендов и внутри РИП-ИнКО «Образование детей особой заботы». Участниками данного РИП-ИнКО на протяжении ряда лет разрабатывались и проходили апробацию инновационные продукты в рамках таких брендов, как «Учитель для всех», «Мастерская дефектолога», «Сопровождение. Профилактика. Помощь», «Профориентация обучающихся с ОВЗ», «Дополнительное образование обучающихся с ОВЗ», «Семейная академия», «Старт в будущее», «Территория безграничных возможностей» [4].

Развитие технологий, связанных с необходимостью разработки инновационных цифровых продуктов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обозначило потребность в формировании медиакомпетентности педагогов – участников образовательных организаций, входящих в состав РИП (региональных инновационных площадок) [4].

Для успешной реализации федеральной и региональной программы «Цифровая образовательная среда» в 2021 году кафедрой педагогики и психологии общего и специального образования БОУ ДПО «ИРООО» был предложен новый бренд «Цифровая школа для детей с ОВЗ» в рамках РИП-ИнКО «Образование детей особой заботы», в рамках которого были определены техническим заданием и предлагались к разработке и апробации следующие варианты инновационных продуктов: учебно-методические материалы (включая авторские разработки медийного характера); электронный инструментарий коррекционно-развивающей направленности; цифровые решения разработок для контрольно-оценочной деятельности, учитывающих специфику обучающихся с различными вариантами ОВЗ; комплекс веб-страниц по реализации отдельных тем или разделов адаптированных основных образовательных программ (АООП) для разных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями [4; 5; 6].

Для успешной реализации технического задания в рамках организации работы бренда «Цифровая школа для детей с ОВЗ» была проведена серия очных семинаров, вебинаров и консультаций (групповых и индивидуальных), проводились специально организованные занятия по подготовке экспертов – представителей учреждений-менторов РИП-ИнКО «Образование детей особой заботы», которые участвовали в экспертизе электронных разработок. На основании экспертной оценки из представленных творческими группами адаптивных образовательных организаций Омской области цифровых продуктов (355 разработок) были выявлены лучшие, которые могут претендовать на бренд [2; 5; 6].

С 2023 года и по настоящее время в деятельности РИП-ИнКО «Образование детей особой заботы» приоритетным направлением является разработка и

реализация инновационных проектов и организация деятельности педагогических команд по разработке и реализации инновационной продукции по разнообразной проблематике: разработка программ учебных дисциплин и систем оценки личностных результатов обучения для организаций, реализующих АООП, методические рекомендации по внедрению эффективных технологий коррекции, разработке различных видов функциональной грамотности, организация систем сопровождения обучающихся и их родителей, разработка и апробация комплексов коррекционно-развивающих игр, игровых медиатек, проектов социальной направленности, программ преемственности и профилактики буллинга и многие другие [2]. Всего в 2023–2024 гг. прошли экспертизу 20 проектов, реализацию которых обеспечивали педагогические команды 33 образовательных организаций региона.

Координация научно-методической деятельности в условиях Регионального инновационного комплекса (РИП-ИнКО) позволяет успешно осуществить формирование инновационной готовности педагогов к решению задач педагогической поддержки детей с ОВЗ и детей, нуждающихся в социально-психологическом сопровождении, а также способствовать реализации проектной деятельности по разработке и внедрению продуктов инновационной направленности в образовательную практику.

Библиографический список

1. Горбунова Т. С., Колядинцева О. А., Ляшевская Н. В. Экспериментальная и инновационная деятельность как подсистема региональной системы образования // Академия профессионального образования, 2020. – № 5(96).
2. Региональные инновационные площадки – инновационные комплексы в образовании: сайт. – URL: <https://inko.irooo.ru/>
3. Логинова Н. Э. Организация открытого дистанционного образования взрослых в области поддержки детей с ОВЗ // Мобильная школа: от теории к практике : сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Омск. – Омск : ИРООО, 2016.
4. Логинова Н. Э. Возможности формирования медиакомпетентности педагогов в условиях непрерывного профессионального образования // Наука и общество: проблемы современных исследований : сб. ст. – Омск : Изд-во ОмГА, 2023.
5. Логинова Н. Э. Формирование медиакомпетентности педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ, в условиях регионального инновационного комплекса // Современная наука: проблемы и перспективы развития : сб. ст. – Ч. 1. – Омск : Изд-во ОмГА, 2023.
6. Логинова Н. Э. Условия создания доступной цифровой информационно-образовательной среды при реализации особых образовательных потребностей обучающихся // Актуальные проблемы методологии педагогических и психологических исследований в образовании : сб. ст. / под ред. д-ра пед. наук, профессора Е. В. Лопановой. – Омск : Изд-во ОмГА, 2021.

Качество дополнительного образования: проблемы трансформации и пути решения

С. И. Мухаметзянова

Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани,
Российская Федерация

В статье рассматривается актуальный вопрос трансформации качества дополнительного образования. Ключевой тезис — переосмысление понятия «качество»: переход от количества грамот к вовлеченности, развитию реальных навыков (hard и soft skills) и индивидуальному прогрессу ребенка. В центре внимания — вызовы современности: цифровизация, клиповое мышление и запрос на практику. В ответ предлагается системный подход на основе трех групп инноваций: содержательных, технологических и организационных. Особый акцент сделан на возможность начать с малых, но эффективных шагов. Главный вывод: задача педагога — создать среду, где ребенок становится активным автором своего образования и будущего.

Ключевые слова: инновации в образовании, проект, ребенок, дополнительное образование, цифровизация, клиповое мышление, проектный подход, soft skills, геймификация, индивидуальная образовательная траектория, вовлеченность.

Quality of continuing education: problems of transformation and solutions

S. I. Mukhametzyanova

The center of children's creativity "Azino", Sovetsky district of Kazan,
Russian Federation

The article discusses the current issue of the transformation of the quality of additional education. The key thesis is a rethinking of the concept of "quality": the transition from the number of certificates to engagement, the development of real skills (hard and soft skills) and the individual progress of the child. The focus is on the challenges of our time: digitalization, clip — based thinking and the demand for practice. In response, a systematic approach is proposed based on three groups of innovations: substantive, technological and organizational. Special emphasis is placed on the opportunity to start with small but effective steps. The main conclusion is that the teacher's task is to create an environment where the child becomes an active author of his education and future

Keywords: innovations in education, project, child, additional education, digitalization, clip thinking, project approach, soft skills, gamification, individual educational trajectory, engagement

Сфера дополнительного образования, в которой мы трудимся, поистине удивительна. Это плодородная почва для творчества, экспериментов и совместного развития детей. Однако нельзя игнорировать стремительные изменения окружающего мира, и нам необходимо идти в ногу со временем.

Наши воспитанники живут в эпоху цифровых технологий, где информация доступна мгновенно, а навыки меняются с калейдоскопической скоростью. Мы, специалисты дополнительного образования, должны не просто предоставлять знания, но и учить детей учиться, адаптироваться и критически мыслить. Это означает пересмотр традиционных подходов, интеграцию новых методик и технологий, а также развитие эмоционального интеллекта и навыков командной работы.

Важно создать среду, где каждый ребенок может раскрыть свой потенциал, где его любознательность поощряется, а ошибки рассматриваются как ступеньки к успеху. Новые образовательные программы должны отвечать вызовам будущего, формируя у детей не только профессиональные компетенции, но и ценностные ориентиры, способность к эмпатии и ответственность за свои действия.

Совместная работа с родителями, педагогами общеобразовательных школ и представителями различных профессий позволит нам создать единое образовательное пространство, способствующее всестороннему развитию личности. Только так мы сможем подготовить молодое поколение к успешной и осмысленной жизни в постоянно меняющемся мире.

Современное понимание качества дополнительного образования детей выходит далеко за рамки простого предоставления услуг. Раньше оно часто измерялось количественными показателями: числом наград, дипломов, успехов. Сегодня этого уже недостаточно. Это сложная, многогранная система, ориентированная на целостное развитие личности ребенка, раскрытие его потенциала и формирование ключевых компетенций, востребованных в XXI веке. Качество здесь измеряется не только объемом усвоенных знаний, но и глубиной понимания, способностью применять полученные навыки в реальной жизни, развитием креативности, критического мышления и навыков межличностного взаимодействия.

Одним из ключевых аспектов современного качества является индивидуализация образовательного процесса. Это означает, что программы

должны быть гибкими, адаптируемыми под индивидуальные потребности, интересы и темп обучения каждого ребенка. Важно создавать условия для выбора ребенком направлений, в которых он хочет развиваться, предоставляя ему максимальную свободу в этом выборе. Поддержка самоопределения и формирование мотивации к обучению являются неотъемлемой частью качественного дополнительного образования.

Кроме того, инновационность и актуальность содержания играют первостепенную роль. Программы должны соответствовать современным научным, технологическим и культурным трендам, учитывать запросы рынка труда и общества в целом. Это включает в себя внедрение проектной деятельности, использование цифровых технологий, развитие STEAM-компетенций, а также формирование навыков, связанных с финансовой грамотностью, экологической культурой и гражданской ответственностью.

Наконец, квалификация и мотивация педагогов являются фундаментом качественного дополнительного образования. Педагоги должны быть не просто носителями знаний, но и наставниками, способными вдохновлять, поддерживать и направлять развитие детей. Постоянное профессиональное развитие, освоение новых методик и подходов, а также умение создавать стимулирующую, безопасную и доверительную образовательную среду – вот что определяет высокий уровень педагогического мастерства.

Современное качественное образование, по нашему мнению, определяется следующими критериями:

- Вовлеченность. Заинтересованность ребенка, с нетерпением ожидающего очередного занятия, ценится выше любых формальных достижений.

- Практическая применимость. Речь идет не об абстрактных знаниях, а о навыках, которые можно использовать в реальной жизни – будь то технические умения (hard skills) или эффективное социальное взаимодействие (soft skills).

- Стратегическое мышление. Мы учим не просто выполнять задания, а осознавать весь процесс – от возникновения идеи до ее реализации.

- Индивидуальный рост. Мы ценим личные достижения каждого ребенка, его преодоление себя, а не усредненные показатели группы.

Цифровая трансформация общества обусловила появление новых вызовов, с которыми столкнулись педагоги дополнительного образования:

1. Цифровизация. Наши ученики – дети цифровой эпохи, и игнорировать гаджеты бессмысленно. Нам следует научиться использовать их целенаправленно. Выход – стать "цифровыми наставниками", интегрируя

смартфоны в занятия по четким правилам – для опросов, доступа к дополнительным материалам через QR-коды или фиксации хода экспериментов.

2. Клиповое восприятие. Изменился способ усвоения информации. Важно не бороться с этим, а адаптироваться. Необходимо удерживать внимание, сохраняя глубину материала. Для этого можно структурировать информацию на небольшие блоки, использовать интригующие вопросы в начале урока, наглядность и модель "перевернутого класса", где теория осваивается дома, а на занятиях – практика и дискуссии.

3. Требование практического результата. Дети и родители ценят осязаемые итоги: созданный журнал, снятый ролик, разработанное приложение. Здесь ключевую роль играет проектный подход, ориентированный на создание реального продукта.

В связи с этим целесообразно повышение качества дополнительного образования в трех направлениях:

1. Содержательные инновации: меняем «начертание» программ.

Уходим от узкой специализации к междисциплинарности (STEAM). Почему бы в кружке робототехники не заняться дизайном корпуса, соединив инженерию и искусство? Или в театральной студии не создать цифровые декорации? Одновременно мы целенаправленно развиваем мягкие навыки (4К: критическое мышление, креативность, коммуникацию и кооперацию) на любом занятии – от шахмат до бисероплетения.

2. Технологические инновации: меняем инструменты. Это не про то, чтобы заменить бумагу на планшет. Это про решение педагогических задач.

Геймификация – это не «поиграть», а ввести язык уровней и бейджей, который дети понимают с пеленок.

EdTech – это VR-симуляторы, которые позволяют «погрузиться» внутрь атома или в историческую эпоху.

Перевернутое обучение – когда теорию изучают дома по видео, а ценное очное время тратят на практику с педагогом.

3. Организационные инновации: меняем формат. Это самый глубокий уровень изменений. Меняем саму архитектуру обучения.

Индивидуальная траектория (ИОТ): Педагог становится не лектором, а навигатором, помогая ребенку выбрать свой путь.

Проектный подход: Работаем на реальный результат – создание продукта, который можно показать миру.

Открытая среда: Выходим за стены кабинета – в музеи, парки, IT-компании, стирая границу между учебой и жизнью.

Часто педагоги жалуются на нехватку ресурсов. Но инновация – это не обязательно что-то грандиозное. Это новое решение старой проблемы. И начать можно с малого: добавить игровой элемент, предложить мини-проект вместо стандартного упражнения, освоить новый цифровой сервис (например, Mentimeter для голосования или LearningApps для интерактивных заданий).

Таким образом, повышение качества дополнительного образования детей – это непрерывный процесс, требующий системного подхода и взаимодействия всех заинтересованных сторон: государства, образовательных организаций, педагогов, родителей и, конечно же, самих детей. Индивидуализация, инновационность и высококвалифицированный педагогический состав – вот те основания, на которых строится современное понимание качества, способное обеспечить не только успешное развитие личности, но и формирование активного, ответственного и креативного гражданина, готового к вызовам будущего.

Библиографический список

1. Фрумин И. Д., Баранников К. А., Добрякова М. С. Двенадцать решений для нового образования. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – Москва : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2018. – 168 с.
2. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 735 с.
3. McLuhan, M. The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. – Toronto : University of Toronto Press, 1962.

Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования в дошкольных образовательных учреждениях

М. А. Овчеренко

Сибирский университет потребительской кооперации,
г. Новосибирск, Российская Федерация

В данной статье рассматривается работа тьютора в инклюзивном образовании с детьми, которые имеют статус ОВЗ. Тьютор в дошкольном образовании – это одна из «молодых» профессий. Он осуществляет адаптированный образовательный процесс с ребенком с ОВЗ. Тьютор является для ребенка наставником, который основываясь на способностях и возможностях самого воспитанника, учит его самостоятельно решать свои проблемы, но при этом также несет за него ответственность. Человек, занимающийся тьюторской деятельностью, обеспечивает сопровождение в детском саду, помогает пройти адаптацию в группе, а также оказывает поддержку в решении поставленных задач.

Ключевые слова: детский сад, инклюзия, образование, обучающиеся с ОВЗ, тьютор, обязанности, воспитанники.

Tutor support for children with disabilities in the context of inclusive education in preschool institutions

M. A. Ovcherenko

Siberian University of Consumer Cooperation,
Novosibirsk, Russian Federation

This article examines the work of a tutor in inclusive education with children with disabilities. A tutor in preschool education is one of the «young» professions in a preschool educational institution that implements an adapted educational process with a child with disabilities. The tutor will be a mentor for the child, who is based on the abilities and capabilities of the pupil himself, and also allows him to make an independent choice of actions, while also being responsible for him. A person engaged in tutoring provides support in kindergarten, helps to adapt to the group, and also provides support in solving assigned tasks.

Keywords: kindergarten, inclusion, education, students with disabilities, tutor, responsibilities, pupils.

Инклюзивное образование является уже неотъемлемой частью в современном российском образовании. Сейчас появляются большое количество групп в дошкольных учреждениях, где с нормотипичными детьми обучаются дети, которые имеют статус ОВЗ [1]. Инклюзивное образование – форма обучения, которая позволяет детям с ОВЗ получать качественное образование наравне с нормотипичными детьми. Чтобы внедрить инклюзию в ДООУ, администрации и воспитателям необходимо [2]:

- психологическая готовность к работе с детьми с ОВЗ;
- понимание цели инклюзии;
- владеть методиками, которые используются в инклюзивном образовании.

Инклюзивное образование в ДООУ имеет свои принципы (рис. 1).

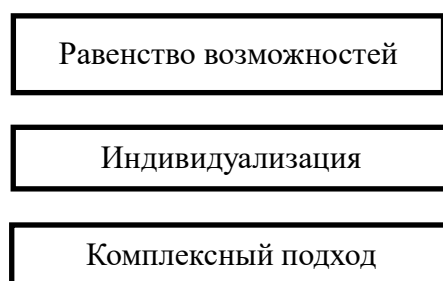


Рисунок 1 – Принципы инклюзивного образования в ДООУ

Под принципом равенства возможностей подразумевается, что любой ребенок с ОВЗ имеет такие же права, что и нормотипичный ребенок. Под принципом индивидуализации понимается такой подход к обучению и воспитанию, который реализуется исходя из индивидуальных способностей самого ребенка [3]. В комплексном подходе тьюторы взаимодействуют с узкими специалистами, такими как педагоги-психологи, логопеды, дефектологи, медицинские работники, а также воспитатели. Помимо узких специалистов тьютор контактирует с родителями, т. к. работа с родителями направлена на создание психологического комфорта в образовательной и развивающей среде, а также повышает коррекционно-развивающий процесс ребенка [4]. Даже воспитатели с высоким уровнем профессионализма не могут уделить достаточно внимания ребенку со статусом ОВЗ, поэтому в образовательную деятельность ввели такую профессию, как тьютор.

Тьютор – это педагог, который создает индивидуальный образовательный процесс, опираясь на особенности и потребности ребенка с ОВЗ

[2]. Тьюторская деятельность появляется в ДООУ тогда, когда ребенку с ОВЗ необходима индивидуальная и адаптированная образовательная программа. Цель тьютора в ДООУ – помощь во включении ребенка со статусом ОВЗ в образовательную среду. Задача тьютора – помочь ребенку пройти адаптацию в условиях ДООУ в соответствии с его возможностями [3]. Отличия тьютора от воспитателя заключается в том, что тьютор занимается конкретно с тем ребенком, которому необходимо индивидуальное сопровождение в образовательной и воспитательной среде. Тьютор должен ориентироваться на ФГОС ДО, где описано, что индивидуализация является одним из принципов дошкольного образования (п. 1.4. ФГОС ДО) [1]. Данный стандарт осуществляет создание специальных условий для воспитания и образования детей со статусом ОВЗ. В контексте требований стандарта к специальным условиям образования прописаны функциональные обязанности тьютора (рис. 2).

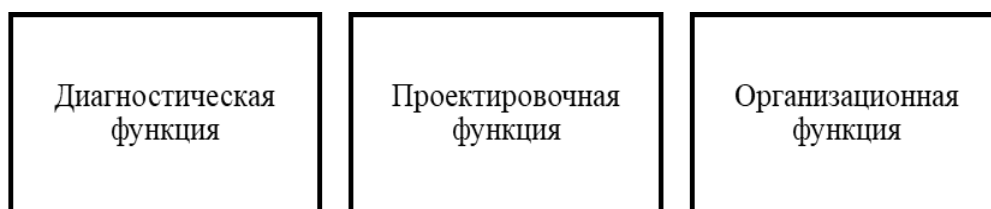


Рисунок 2 – Функциональные обязанности тьютора в ДООУ

Диагностическая функция позволяет провести наблюдение за развитием ребенка с ОВЗ для выявления интересов и дефицитов в образовании. Согласно стандарту ДО, проектировочная функция включает в себя разработку и осуществление индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) для ребенка, который нуждается в особом подходе в обучении и воспитании [4]. Под ИОМ для детей со статусом ОВЗ понимается коррекционная программа обучения и развития ребенка, которая направлена на преодоление трудностей в обучении, реализацию потенциала ребенка, а также адаптацию и социализацию с другими воспитанниками через участие в различных мероприятиях ДООУ [1]. Согласно ФГОС ДО в организационную функцию входит организация разных ситуаций, в которых ребенок с ОВЗ может проявить инициативу, а также сделать выбор и вступить в контакт с другими детьми и воспитателями [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день профессия тьютор – важная профессия в образовательном пространстве, кото-

рая помогает детям, имеющим статус ОВЗ, интегрироваться в образовательную среду и получать образование наравне со всеми.

Библиографический список

1. Тьютор в ДОУ как важный составляющий элемент дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/7533-tyutor-v-dou-kak-vaghnuyu-sostavlyayushchiy-element-doshkolynogo-obrazovaniya>
2. Тьюторское сопровождение воспитанников с ОВЗ в ДОУ [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/tyutorskoe-soprovozhdenie-vospitanikov-s-ovz-v-dou.html>
3. Значение тьюторского сопровождения детей с особенностями в развитии в условиях инклюзивной образовательной практики в дошкольном учреждении [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-tyutorskogo-soprovozhdeniya-detey-s-osobennostyami-v-razvitii-v-usloviyah-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-praktiki-v-doshkolnom/viewer>
4. Инклюзивное образование в ДОУ [Электронный ресурс]. – URL: <https://niidpo.ru/blog/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-dou>

Влияние стилей семейного воспитания на развитие ребенка

Д. В. Пасенко

Центр развития семейных форм устройства,
социализации детей, оставшихся без попечения родителей,
и профилактики социального сиротства «Семья»,
г. Липецк, Российская Федерация

Семью невозможно обойти стороной, когда вопрос касается развития и формирования личности ребенка, так как семья является первым социальным институтом, в который попадает человек после своего рождения. Это значит, что все, что будет происходить в дальнейшем с ребенком после его рождения, будет во многом зависеть от семьи, а именно от стиля семейного воспитания, от характера взаимоотношений между членами семьи, в которой воспитывается и развивается ребенок, от условий жизни этой семьи. Как показывает практика, чаще всего за психологической помощью обращаются родители детей и подростков, в семьях которых происходят конфликты, нарушены стили общения между членами семьи и используются некорректные подходы к воспитанию детей.

Ключевые слова: семья, стили семейного воспитания, гиперопека, ребенок, личность, детско-родительские отношения, развитие.

The influence of family upbringing styles on child development

D. V. Pasenko

Center for the development of family forms of placement,
socialization of children left without parental care,
and prevention of social orphanhood «SemYa» ,
Lipetsk, Russian Federation

It is impossible to ignore the family when it comes to the development and formation of a child's personality. After all, we all remember that the family is the first social institution that a person enters after being born. This means that everything that happens to a child after birth will largely depend on the family, specifically on the style of family upbringing, the nature of the relationships between family members, and the living conditions of the family. As practice shows, most often for psychological help are parents of children and teenagers, in families of which there are conflicts, broken styles of communication between family members and used incorrect approaches to the upbringing of children.

Keywords: family, styles of family upbringing, overprotection, child, personality, child-parent relations, development.

Семья – это не просто социальная единица, это сложная социальная система, в которой формируются наши основные жизненные ценности и убеждения. Многие психологические проблемы ребенка, такие как страхи, агрессивное поведение, повторение негативных жизненных сценарий, сложности в социальной адаптации и многие другие – это последствия нарушения в детско-родительских отношениях, а также в подходах к воспитанию ребенка со стороны его родителей.

Исследованием влияния семейных отношений на развитие ребенка занимались такие ученые, как Э. Г. Эйдемиллер, А. И. Захаров, Л. Г. Сага-товская, О. А. Карабанова, Е. О. Смирнова, Д. Баумринг, Дж. Болдуин, А. Адлер, Г. Крайг, Д. Элдер и др.

Было проведено анкетирование родителей, которые обращались за психологической помощью в Центр за последние два года (с января 2024 года по май 2025). Данное исследование было проведено с целью изучения причин обращения клиентов. Результаты анкетирования показали, что причиной обращения за помощью (около 80 % родителей) являются проблемы в детско-родительских отношениях. Кроме того, в этот же временной период было проведено психологическое исследование стилей семейного воспитания, которые используют родители в отношении своих детей. В данном исследовании приняли участие 37 родителей. В исследовании были использованы следующие методики: 1. Опросник родительского отношения (ОРО), разработанный А. Я. Варгой и В. В. Столиным, а также опросник «Анализ семейного воспитания», разработанный Э. Г. Эйдемиллером и В. В. Юстицкисом. Результаты исследования показали, что у 75 % родителей, принимающих участие в тестировании, были диагностированы различные нарушения в подходах к воспитанию детей (гиперопека, гипоопека, завышенные требования, непоследовательность и др.). Это еще раз говорит о том, что проблема влияния семьи на формирование личности ребенка остается актуальной на данный момент.

В классификации стилей семейного воспитания Э. Г. Эйдемиллер выделяет такие стили, как гипопротекция (гипоопека), гиперпротекция (гиперопека) – потворствующая и доминирующая, эмоциональное отвержение, завышенные требования, непоследовательность и др.

Рассмотрим, какое влияние на развитие ребенка оказывает каждый из вышеперечисленных стилей семейного воспитания.

Как показывает практика, для родителей, которые придерживаются такого стиля семейного воспитания, как гипоопека, характерным является эмоциональная отстраненность от ребенка, родители не проявляют достаточной теплоты и интереса к жизни своих детей, не участвуют в жизни ребенка, не обсуждают его проблемы и успехи. Такой стиль семейного воспитания способствует формированию у ребенка таких качеств, как недостаток самоконтроля, эмоциональная холодность, у ребенка, как правило, отсутствуют границы, то есть он сам определяет для себя, что для него допустимо, что можно делать, а чего делать не стоит и почему. Дети, которые лишены психологической поддержки со стороны родителей, часто растут тревожными и неуверенными в себе. Часто в подростковом возрасте они испытывают проблемы в общении, это связано с тем, что у них отсутствует должный опыт взаимодействия в семье. Кроме того, недостаток взаимной любви и внимания к детям со стороны родителей может стать причиной асоциального поведения детей. Детям в таких семьях часто не хватает безусловной любви со стороны их родителей, что негативно влияет на формирование чувства безопасности. Часто они переносят негативные жизненные сценарии уже в свою взрослую жизнь. Например, родитель, который воспитывался по типу гипоопека, не редко сам не может проявлять открыто свои чувства и эмоции перед своими детьми и партнерами, им сложно создать и сохранить теплые, доверительные отношения с кем-либо. В результате нашего исследования данный стиль семейного воспитания был выявлен у 10 % родителей.

Следующий стиль семейного воспитания – гиперопека, который способствуют формированию таких личностных качеств у детей, как неуверенность в себе, безответственность, повышенная тревожность, чувство вины. Как правило, дети в таких семьях часто растут эгоистичными, они не в состоянии справиться с жизненными трудностями без помощи взрослых. Кроме того, таким детям сложно поставить перед собой конкретные жизненные цели, а если им это удастся, то, как правило, они быстро сдаются перед трудностями, которые возникают у них на пути к достижению этих целей. Все это говорит о том, что гиперопека оказывает негативное влияние на формирование личности ребенка. Например, детям, которых воспитывают гиперопекаемые родители, сложно успешно закончить школу, а также выбрать будущую профессию, которая им действительно будет нравиться. Как правило, за них все решают их родители, причем с самого детства, к чему дети привыкают и не учатся самостоятельности, не выполня-

ют вовремя свои возрастные задачи. В результате нашего исследования данный стиль семейного воспитания был выявлен у 55 % родителей.

Завышенные требования со стороны родителей могут как положительно, так и отрицательно влиять на формирование личности ребенка. При поддерживающей требовательности, когда требования основаны на поддержке и вере в силы ребенка, у последнего развивается самодисциплина и ответственность, ребенок учится ставить перед собой цели и достигать их; здоровая самооценка, которая проявляется в уверенности ребенка в своих силах и подкрепляется реальными достижениями и поддержкой со стороны родителей; устойчивость к жизненным трудностям – ребенок не боится сложных задач, воспринимая их как вызов, а не угрозу или непреодолимое препятствие. При завышенных требованиях к ребенку со стороны родителя, которые основаны на страхах и неуверенности самого родителя, у ребенка формируется «синдром отличника» и перфекционизм, при этом он боится не оправдать ожидания родителей и быть «плохим» для них. Как правило, у таких детей формируется страх перед любыми ошибками, а в результате повышенной тревожности и хронического стресса могут развиваться проблемы с психическим и физическим здоровьем. Как правило, для детей, воспитывающихся в таких семьях, характерна низкая самооценка и, даже когда ребенку удастся достигнуть каких-то высот и проявить себя, он считает себя неудачником, так как он мог бы сделать это еще лучше. Кроме того, такие дети часто проявляют низкую мотивацию и беспомощность перед какими-то трудностями. Ведь если требования слишком высокие и заведомо невыполнимы, то проще ничего не делать для того, чтобы избежать провала и последующего наказания. В результате ребенок перестает понимать, чего он хочет сам, живя исключительно для реализации родительских амбиций. В результате нашего исследования данный стиль семейного воспитания был выявлен у 10 % родителей.

Непоследовательность (хаотичный стиль воспитания) – стиль семейного воспитания, для которого характерным является отсутствие определенной тактики в отношениях между родителями и детьми. При этом поведение родителей часто бывает непредсказуемым для ребенка, зависит от настроения родителя, сиюминутных желаний и нежеланий решать проблемы ребенка конструктивным способом. Например, непоследовательный родитель может требовать от ребенка, чтобы он убирал за собой посуду после того, как примет пищу, однако при этом он сам не будет так делать. В результате у ребенка не формируется положительная модель поведения, а, напротив, может проявиться негативизм и непослушание. Такой стиль

семейного воспитания способствует формированию эмоциональных проблем у ребенка, так как он не может понять, чего от него хотят родители, а также потере доверия ребенка к родителям. Если ребенок видит, что родители сами не придерживаются своих же правил, то он быстро теряет доверие к ним. Также детям, воспитывающимся в таких семьях, очень сложно сделать выбор между своими же родителями, ребенок не знает, кого ему слушать, маму или папу, и, как правило, делает все по-своему или хитрит и подстраивается под каждого родителя, оправдывая их ожидания. Также дети в таких семьях склонны к протестному поведению, что еще больше усложняет детско-родительские отношения. В результате нашего исследования данный стиль семейного воспитания был выявлен у 15 % родителей.

У 5 % родителей, принимающих участие в исследовании, были диагностированы психологические причины отклонений в семейном воспитании. Иногда основную роль в нарушении воспитательного процесса играют личностные особенности самих родителей. Например, расширение в сфере родительских чувств. Это та ситуация, когда супружеские отношения между родителями в силу каких-то причин оказываются нарушенными (родители на грани развода, конфликтные отношения между родителями, эмоциональные проблемы в отношениях родителей, противоположные темпераменты у родителей, отсутствие супруга и прочее). При этом родитель, чаще всего мать, хочет, чтобы ее ребенок удовлетворял те психологические потребности, которые должны быть удовлетворены в супружеских отношениях (например, потребность в привязанности друг к другу). Как правило, такие родители боятся проявления самостоятельности подрастающего ребенка, особенно если мать воспитывает сына одна. Родитель стремится удержать своего ребенка рядом с собой как можно дольше, а подрастающий ребенок при этом часто проявляет бунт, в результате возникают конфликты и сложности в детско-родительских отношениях. Как правило, первопричина таких проблем не осознается самим родителем, что создает трудности в психологической коррекции семейного воспитания. Часто таким родителям наряду с работой с педагогом-психологом рекомендуется обратиться за помощью к психотерапевту. Еще одна психологическая особенность среди родителей, принимающих участие в исследовании, – воспитательная неуверенность. Такие родители предпочитают обходиться либо вовсе без требований и запретов, или используют их крайне редко. Вследствие чего происходит перераспределение власти между родителем и ребенком в пользу последнего. Как правило, дети, воспитывающиеся в таких семьях, вырастают упрямыми, эгоцентричными, им очень

сложно выполнять требования кого-либо, прислушиваться и считаться с мнением других людей. Все это приводит к конфликтам и непониманию со стороны окружающих. Такие дети часто остаются одинокими, так как им очень сложно найти общий язык со своими сверстниками.

Итак, подводя итоги всему вышесказанному, можно сделать следующие выводы: семейные отношения, в том числе и стили семейного воспитания, оказывают непосредственное влияние на формирование личности ребенка и на его развитие. Семья может повлиять на него как положительно, так и отрицательно, поэтому так важно уделять особое внимание семейным отношениям с самого рождения ребенка, а в идеале даже до его появления на свет, с первых дней создания семьи. Данной проблемой нужно заниматься различным областям науки – психологии, социологии, этике, физиологии и др. Только при комплексном подходе будут созданы условия, которые позволят решить многие проблемы, связанные с семьей и как следствие, с личностью.

Библиографический список

1. Андреева Т. В. Психология семьи. – СПб. : Речь, 2007. – 384 с.
2. Гальперин П. Я., Запорожец, А. В., Карпов С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М. : Изд-во МГУ, 2008. – 256 с.
3. Евдокимова Е. С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 96 с.
4. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – 4 изд. – СПб. : Питер, 2008. – 672 с.

Исследование мотивационной сферы будущих педагогов-музыкантов в работе с людьми «золотого возраста»

А. А. Пахтусова

Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

В статье рассматривается актуальная проблема формирования мотивации у будущих педагогов-музыкантов к работе с представителями «золотого возраста» (пожилыми людьми и лицами старшего трудоспособного возраста). Анализируются социальные, психолого-педагогические и профессиональные предпосылки востребованности такой деятельности. На основе теоретического анализа литературы выявляется структура мотивационной сферы, включающая альтруистические, познавательные, профессионально-развивающие и личностно-экзистенциальные мотивы. Подчеркивается необходимость целенаправленного формирования данной мотивации в процессе профессиональной подготовки в вузе через введение специализированных курсов, проектную деятельность и практикумы. Делается вывод о том, что развитая мотивация является ключевым фактором эффективности и устойчивости педагогической деятельности в геронтомузыкальной сфере.

Ключевые слова: мотивация, мотивационная сфера, будущие педагоги-музыканты, «золотой возраст», геронтообразование, музыкальная педагогика, психология пожилого возраста, профессиональная подготовка.

A study of the motivational sphere of future music teachers to work with people of the “golden age”

A. A. Pakhtusova

St. Petersburg State University, Saint-Petersburg,
Russian Federation

The article discusses the current problem of motivation formation among future music teachers to work with representatives of the «golden age» (elderly and older people of working age). The social, psychological, pedagogical and professional prerequisites for the relevance of such activities are analyzed. Based on the theoretical analysis of the literature, the structure of the motivational sphere is revealed, including altruistic, cognitive, professionally developing and personal-existential motives. The necessity of purposeful formation of this motivation in the process of professional training at the university through the introduction of specialized courses, project activities and workshops is emphasized. It is concluded

that developed motivation is a key factor in the effectiveness and sustainability of pedagogical activity in the gerontomusic field.

Keywords: motivation, motivational sphere, future music teachers, «golden age», gerontology, music pedagogy, psychology of the elderly, professional training.

Современная демографическая тенденция к старению населения делает чрезвычайно актуальным поиск новых форм социальной интеграции, поддержания высокого качества жизни и когнитивной активности людей «золотого возраста». В этом контексте искусство и, в частности музыка, выступает мощным ресурсом для решения комплекса задач: от психоэмоциональной разгрузки и социальной адаптации до поддержания интеллектуального тонуса и личностной реализации [1, с. 45].

Педагог-музыкант, обладающий специальными знаниями и навыками, может стать ключевой фигурой в организации музыкально-просветительской и творческой деятельности для пожилых людей. Однако эффективность такой работы напрямую зависит от внутренней готовности и устойчивой положительной мотивации самого специалиста. В связи с этим возникает научно-практическая проблема исследования и формирования мотивационной сферы будущих педагогов-музыкантов к работе с данной возрастной категорией.

Исследование мотивационной сферы будущих специалистов требует опоры на солидный теоретический фундамент, интегрирующий достижения общей и педагогической психологии, психологии мотивации и теории профессионального становления. Мотивация в современной психологической науке понимается не как линейная причинно-следственная связь, а как сложная, динамическая, многоуровневая система побуждений, детерминирующая направленность, активность и устойчивость деятельности [2, с. 112]. Эта система представляет собой иерархически организованную совокупность взаимосвязанных компонентов: потребностей (осознаваемой или неосознаваемой нужды в чем-либо), мотивов (конкретных побуждений к деятельности, отвечающих на вопрос: «ради чего?»), целей (осознанных образов предполагаемых результатов) и интересов (эмоционально окрашенной направленности на объекты или процессы).

В контексте профессиональной подготовки мотивационная сфера выполняет системообразующую функцию. Она не только инициирует выбор педагогической профессии, но и определяет направленность (содержательную сторону деятельности, ориентацию на конкретные аспекты работы), интенсивность (уровень энергетических затрат и усилий) и, что наиболее

важно, устойчивость деятельности будущего педагога-музыканта в условиях неизбежно возникающих трудностей и фрустраций.

Для глубокого понимания структуры мотивации к работе с людьми «золотого возраста» необходимо рассмотреть ее через призму нескольких взаимодополняющих теоретических подходов:

1. Содержательные теории мотивации (А. Маслоу, К. Альдерфер, Ф. Герцберг). Эти теории акцентируют внимание на внутренних потребностях, которые побуждают человека к действию. В нашем случае это позволяет выявить содержание мотивов:

– *Реализация потребности в причастности и служении (Love & Belongingness по Маслоу)*. Альтруистические мотивы коренятся в фундаментальной человеческой потребности в социальных связях, любви и чувстве общности. Стремление помочь пожилым людям преодолеть одиночество и социальную изоляцию является прямой проекцией этой потребности [3, с. 28].

– *Потребность в уважении и самоуважении (Esteem Needs)*. Профессионально-развивающие мотивы тесно связаны с потребностью в достижениях, компетентности, признании со стороны коллег и общества. Работа с новой, сложной аудиторией воспринимается как вызов, успешное преодоление которого повышает самооценку и профессиональный статус [4, с. 15].

– *Потребность в самоактуализации (Self-Actualization)*. Это высший уровень потребностей, проявляющийся в стремлении к реализации своего потенциала, личностном и профессиональном росте. Личностно-экзистенциальные и часть познавательных мотивов являются прямым выражением этой потребности. Будущий педагог видит в такой работе возможность для творчества, поиска уникальных педагогических решений и глубокого личностного диалога, выходящего за рамки стандартных учебных программ.

2. Процессуальные теории мотивации (В. Врум, Э. Лок). Эти теории объясняют, как человек распределяет усилия для достижения целей. Согласно *теории ожиданий В. Врума*, мотивация к работе с пожилыми людьми будет высокой, если:

– *Ожидание*. Усилия → Результат. Студент верит, что его усилия (подготовка занятий) приведут к желаемому результату (положительной динамике у пожилых людей).

– *Инструментальность*. Результат → Вознаграждение. Он уверен, что достигнутый результат будет вознагражден (внутренне – чувством удовлетворения, внешне – признанием руководителя, зачетом).

– *Валентность* (ценность вознаграждения). Для него это вознаграждение является субъективно значимым.

3. Теория деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев). С этой точки зрения, мотивация рассматривается в неразрывной связи со структурой деятельности. Мотив, по Леонтьеву, – это опредмеченная потребность. В нашем контексте это означает, что общая потребность в профессиональной самореализации находит свой конкретный «предмет» в специфической деятельности с людьми «золотого возраста». При этом мотивы могут выполнять разные функции: *побуждать* деятельность (например, познавательный мотив), *направлять* ее (профессионально-развивающий мотив) и *придавать ей личностный смысл* (экзистенциальный мотив). Именно личностный смысл, вкладываемый будущим педагогом в эту работу, является ключом к ее устойчивости.

Интегрируя вышеизложенные теоретические положения, можно представить развернутую структуру мотивации, которая обладает качественным своеобразием:

1. Альтруистические (социально-гуманистические) мотивы. Это базовая группа мотивов, основанная на эмпатии и моральных принципах. Она включает:

– *Мотив социальной полезности*. Стремление внести вклад в решение актуальной социальной проблемы одиночества и дезадаптации пожилых людей.

– *Мотив служения и заботы*. Глубинное желание помочь конкретному человеку улучшить его психоэмоциональное состояние, используя целительную силу музыки.

– *Мотив преодоления межпоколенческого разрыва*. Осознание своей роли как связующего звена между поколениями, транслятора культурных и музыкальных ценностей.

2. Познавательные (гностические) мотивы. Данная группа отражает направленность на содержание профессиональной деятельности и процесс познания:

– *Мотив исследования возрастной специфики*. Интерес к геронтопсихологии и геронтопедагогике как к областям знания, желание понять закономерности и парадоксы позднего периода жизни.

– *Мотив изучения механизмов музыкотерапии.* Стремление эмпирически проверить и понять, как именно музыкальные воздействия влияют на когнитивные функции (память, внимание) и эмоциональный статус пожилого человека.

– *Мотив приобретения уникального коммуникативного опыта.* Интерес к освоению специфических навыков общения с людьми, имеющими богатый жизненный опыт, но иные, чем у молодежи, когнитивные и коммуникативные навыки.

3. Профессионально-развивающие мотивы. Эти мотивы ориентированы на самореализацию в профессии и карьерный рост:

– *Мотив профессионального вызова и креативности.* Осознание того, что стандартные методики не работают, и необходимо создавать новые, адаптивные формы работы (импровизация, музыкальные воспоминания, интеграция с другими искусствами). Это стимулирует педагогическое творчество [4, с. 15].

– *Мотив расширения профессиональной компетентности.* Желание освоить смежную специализацию, повысив свою конкурентоспособность на рынке труда.

– *Мотив приобретения навыков тьюторства и фасилитации.* В отличие от традиционного обучения детей, работа с пожилыми людьми часто строится по принципу сопровождения и создания условий для их собственной творческой активности.

4. Личностно-экзистенциальные мотивы. Это наиболее глубокая группа мотивов, связанная с системой личностных ценностей и смыслов:

– *Мотив личностного диалога со временем.* Работа с пожилыми людьми провоцирует глубокую рефлекссию над вопросами жизненного пути, старения, смерти и наследия. Это мощный импульс для собственного личностного созревания.

– *Мотив поиска «вечных» ценностей.* Общение с представителями старшего поколения, их музыкальные предпочтения (часто связанные с ключевыми событиями жизни) позволяют прикоснуться к вневременным культурным и экзистенциальным ценностям.

– *Мотив проекции собственного будущего.* Студент неосознанно проецирует себя в будущее, и эта деятельность становится для него формой «присвоения» позитивных моделей старения, способом снижения личной тревоги перед возрастом.

Для понимания мотивации педагога-музыканта необходимо четко представлять особенности аудитории, с которой ему предстоит работать.

Люди «золотого возраста» – это социально-гетерогенная группа, объединяющая людей с разным состоянием здоровья, социальным статусом, уровнем образования и музыкального опыта.

Ключевые психофизиологические особенности, влияющие на процесс музыкального образования и воспитания в данном возрасте:

- **Снижение кратковременной памяти при сохранности долговременной.** Это требует особых методических подходов к подаче и повторению материала [5, с. 73].

- **Изменения в скорости сенсомоторных реакций.** Что необходимо учитывать при обучении игре на музыкальных инструментах или введении элементов двигательной активности.

- **Эмоциональная лабильность и повышенная ранимость.** Музыкальные занятия должны создавать атмосферу психологического комфорта и безусловного принятия.

- **Потребность в общении и самореализации.** Музыкальная деятельность становится мощным средством коммуникации и подтверждения собственной значимости.

Осознание этих особенностей будущим педагогом-музыкантом может как способствовать формированию мотивации (через интерес к решению нестандартных задач), так и препятствовать ей (из-за страха не справиться со сложностями). Формирование мотивации – это динамический процесс, на который влияет ряд факторов:

1. **Личный опыт общения с пожилыми людьми.** Наличие позитивных отношений с бабушками, дедушками или другими представителями старшего поколения в семье формирует базовый, эмоционально окрашенный интерес к этой возрастной группе.

2. **Содержание учебных программ.** Если в курсах по педагогике, психологии и методике музыкального образования отсутствует раздел, посвященный геронтомузыкальной педагогике, у студента может сложиться впечатление, что это периферийная и необязательная сфера деятельности [6, с. 91].

3. **Наличие или отсутствие педагогической практики в геронтологических центрах.** Практика является ключевым звеном в формировании профессиональной мотивации. Непосредственное взаимодействие с аудиторией позволяет перевести абстрактные знания в реальные умения и эмоционально «зарядить» будущего специалиста.

4. **Общественные стереотипы.** Распространенные в обществе стереотипы о пожилом возрасте как о периоде упадка и немоги могут создавать психологический барьер и негативно влиять на мотивационный настрой.

5. Пример преподавателей и работающих профессионалов. Энтузиазм и компетентность педагогов-музыкантов, уже работающих с пожилыми людьми, служат мощным мотивирующим примером для студентов.

Для целенаправленного формирования устойчивой мотивации у будущих педагогов-музыкантов необходима системная работа в рамках образовательного процесса в вузе. Основные пути:

1. Введение специализированного курса «Геронтомузыкальная педагогика» или «Основы музыкально-творческой работы с людьми «золотого возраста». В рамках курса следует раскрывать психофизиологические основы старения, специфику музыкального восприятия в пожилом возрасте, методики вокальной, инструментальной и музыкально-ритмической работы [7, с. 104].

2. Организация проектной деятельности. Студентам можно предлагать разрабатывать и реализовывать краткосрочные музыкальные проекты для пожилых людей (тематические концерты-беседы, создание вокальных ансамблей, циклы занятий по музыкальному краеведению). Это развивает профессионально-развивающие и познавательные мотивы.

3. Обеспечение учебной и производственной практики в учреждениях социального обслуживания, геронтологических центрах, клубах для пожилых людей. Практика должна сопровождаться серьезной методической поддержкой и рефлексией полученного опыта.

4. Приглашение для проведения мастер-классов практикующих специалистов в данной области, что позволит студентам увидеть успешные модели такой деятельности.

5. Проведение научно-исследовательской работы по смежной тематике (курсовые, дипломные работы), что углубляет познавательные мотивы и способствует осознанию научной значимости данного направления.

Исследование и формирование мотивационной сферы будущих педагогов-музыкантов к работе с людьми «золотого возраста» является важнейшей задачей современного музыкально-педагогического образования. Устойчивая, внутренне обоснованная мотивация, сочетающая в себе альтруистические, познавательные, профессиональные и личностные компоненты, является залогом не только эффективности, но и психологической устойчивости самого педагога в этой эмоционально насыщенной сфере.

Целенаправленная работа по интеграции геронтомузыкальной проблематики в учебный процесс через теоретические курсы, практику и проектную деятельность позволит подготовить специалиста нового типа – педагога-музыканта, готового к социально-значимой работе с разными воз-

растными группами и способного видеть в людях «золотого возраста» не объект опеки, а субъектов увлекательного совместного творчества.

Библиографический список

1. Петрова Г. А. Музыкальное искусство как средство социально-психологической адаптации лиц пожилого возраста // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 44–47.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 512 с.
3. Яковлева О. В. Геронтологическое направление в профессиональной подготовке будущих педагогов // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 4. – С. 26–31.
4. Абрамова М. О. Специфика профессиональной деятельности педагога-музыканта в работе с пожилыми людьми // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2021. – № 3 (95). – С. 12–19.
5. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 940 с.
6. Сидорова В. Н. Интеграция геронтологического компонента в содержание высшего педагогического образования // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 2. – С. 88–97.
7. Медведева С. М. Основы геронтомузыкальной педагогики : учебное пособие. – Москва : Прометей, 2019. – 150 с.

Обучение детей с нарушениями зрения основам растениеводства: результаты педагогического исследования

О. Г. Петрович

Школа-интернат для обучающихся по адаптированным образовательным программам № 3 г. Саратова, г. Саратов, Российская Федерация

В статье представлены результаты педагогической работы по обучению детей с нарушениями зрения основам растениеводства. Актуальность исследования обусловлена растущей проблемой нарушений зрения у детей. Исследование проводилось на базе школы-интерната с применением комплексного подхода, включающего работу с комнатными растениями, микрозеленью и овощными культурами. Исследование показало высокую эффективность полисенсорного подхода в обучении, который позволил развить у детей сенсорное восприятие, мелкую моторику и пространственные представления. Занятия способствовали формированию трудовых навыков, экологической культуры и социальной адаптации обучающихся. Полученные результаты подтверждают целесообразность дальнейшего развития данного направления работы.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, дети с нарушениями зрения, обучение растениеводству, коррекционная работа, практическая деятельность

Teaching children with visual impairments the basics of crop production: results of a pedagogical research

O. G. Petrovich

Boarding school for students of adapted educational programs No. 3 in Saratov, Russian Federation

The article presents the results of pedagogical work on teaching children with visual impairments the basics of crop production. The relevance of the study is due to the growing problem of visual impairments in children. The study was conducted on the basis of a boarding school using an integrated approach, including work with indoor plants, microgreens and vegetable crops. The study showed the high effectiveness of the multisensory approach in teaching, which allowed children to develop sensory perception, fine motor skills and spatial representations. The classes contributed to the formation of work skills, environmental culture

and social adaptation of students. The results obtained confirm the expediency of further development of this area of work.

Keywords: students with disabilities, children with visual impairments, crop production training, correctional work, practical activities.

Актуальность работы с детьми с нарушениями зрения обусловлена рядом факторов, связанных с ростом заболеваемости, социально-психологическими трудностями и необходимостью их интеграции в общество. По данным на 2024 год, Россия вошла в тройку стран с самой высокой распространенностью близорукости среди детей и подростков – 46,17 %. Глобальная распространенность миопии среди детей (5–12 лет) и подростков (13–19 лет) составляет 30,47 %, что значительно выше показателей 1990–2000 гг. (24 %). В России общая заболеваемость болезнями глаза и его придаточного аппарата среди детей в 2024 г. составила 14 186,3 случая на 100 000 детского населения. При этом от рождения до 14 лет миопией заболевают 35,1 % детей, от 15 до 17 лет – 59,3 %. По прогнозам, к 2050 г. среди лиц до 19 лет с близорукостью будут жить 40 % человек от этой возрастной группы [1].

Каждый шестой подросток в России имеет близорукость, а ежегодный прирост детей с миопией составляет 5 % [2]. В некоторых регионах страны отмечается рост заболеваемости косоглазием: например, в Саратовской области абсолютная заболеваемость среди детей до 17 лет за два года выросла на 45,8 % [3].

Обучение растениеводству детей с нарушениями зрения – это не просто трудовая деятельность, а комплексный инструмент развития, социализации и подготовки к самостоятельной жизни. Оно сочетает в себе практические навыки, коррекционное воздействие, эмоциональную составляющую и возможности для когнитивного развития.

На базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Саратовской области «Школа-интернат для обучающихся по адаптированным образовательным программам № 3 г. Саратова» в биотехнологическом центре в течение нескольких лет проводились мероприятия по обучению детей азам растениеводства. Педагоги и обучающиеся выращивали комнатные растения, декоративные растения для украшения клумб, а также некоторые овощные культуры и микрозелень. Полученный за время работы педагогический опыт необходимо было обогатить, проанализировать, а социально-трудовой компонент дополнить духовно-нравственным содержанием. Опираясь на эти задачи, образовательная организация при-

соединилась к проекту «Трогательная грядка – растим и растем», который был поддержан фондом президентских грантов.

Проект был направлен на комплексное развитие детей с нарушениями зрения в возрасте 8–17 лет. Также у некоторых из них присутствовали интеллектуальные нарушения, нарушения опорно-двигательного аппарата, поведения, речи, задержка психического развития. Часть детей относились к категории обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Работа проекта фокусировалась на интеграции экологического, нравственного и профессионального развития особых детей в процесс растениеводства. В рамках проекта проводилась апробация образовательной программы, включающей работу с растениями, микрозеленью и комнатным цветоводством. Исследовательский компонент работы предусматривал выработку дифференцированных условий обучения с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка с нарушениями развития. Также педагоги изучали влияние занятий на развитие обучающихся, определяли необходимые образовательные и материально-технические условия для социальной адаптации и профессиональной ориентации детей, имеющих нарушения зрения.

Педагогическое исследование включало в себя следующие методы: педагогическое наблюдение, анализ результативности занятий, учет динамики развития обучающихся, их навыков, оценку эмоционального состояния обучающихся в процессе работы и при получении результатов их деятельности.

Наблюдение за учебно-познавательной деятельностью обучающихся осуществлялось систематически в естественных условиях образовательного процесса. Особое внимание уделялось особенностям восприятия учебного материала, способам ориентировки в пространстве при работе с растениями, характеру взаимодействия с инвентарем и степени самостоятельности при выполнении заданий. Фиксировались эмоциональные реакции детей на различные этапы работы как в индивидуальной, так и в групповой деятельности.

Анализ результативности практических занятий включал комплексную оценку качества выполнения агротехнических приемов, точности следования инструкциям и уровня сформированности практических навыков. Оценивались способности учащихся к планированию деятельности, умение работать с инвентарем, возможности в решении нестандартных ситуаций и задач (за пределами инструкций).

Психолого-педагогическая оценка включала изучение уровня развития тактильной чувствительности, исследование мелкой моторики рук, определение сформированности пространственных представлений и особенностей познавательной деятельности. Оценивались способности к самостоятельному планированию деятельности в рамках поставленной задачи, уровень развития наглядно-образного мышления, сформированность трудовых навыков и эмоциональная реакция на процесс и результаты труда.

Все методы исследования применялись в комплексе, что позволило получить полную картину эффективности обучения детей с нарушениями зрения основам растениеводства и отследить динамику их развития в процессе образовательной деятельности.

Обучение детей с нарушениями зрения основам растениеводства представляет собой сложный, многоаспектный процесс, в котором практическая деятельность выступает ключевым звеном формирования целостных представлений о растительном мире и трудовых действиях, связанных с ним. Специфика работы обусловлена необходимостью компенсировать ограничения зрительного восприятия за счет активизации сохранных анализаторов – осязания, обоняния, слуха. При обучении детей с нарушениями зрения важно сочетать словесные объяснения с практическими действиями и использованием специальных наглядных пособий, в то же время наглядность должна служить средством овладения системой знаний, а не заменять ее. Особое значение в работе приобретают рельефно-графические пособия, природные объекты (семена, растения, плоды), специально подобранные дидактические игры и упражнения, ориентированные на сенсорное развитие, развитие памяти, внимания, мышления, познавательную активность, активизацию речевых процессов и т. д.

В основу педагогической стратегии был положен принцип полисенсорного познания: каждое растение изучалось через совокупность ощущений. Например, при знакомстве с микрозеленью дети сначала исследовали семена, определяя их форму, размер и текстуру. Затем наблюдали за прорастанием, фиксируя изменения тактильно – ощущая мягкость первых ростков, гладкость или опушенность листьев. Важную роль играло обоняние: аромат горчицы, базилика, петрушки или кинзы создает устойчивые ассоциативные связи, помогающие запоминать виды растений, в том числе через их сравнение.

Комнатные растения также стали объектами для детального тактильного анализа. Дети учились различать их по форме листьев (овальные, стреловидные, перистые), характеру поверхности (глянцевая, бархатистая,

колючая) и особенностям стеблей (прямостоячие, ползучие, вьющиеся). Например, при изучении герани акцент делался на шершавости листьев и специфическом запахе, а при знакомстве с фикусом – на плотности листовой пластины и гладкости ствола. Такие наблюдения сопровождались обязательными подробными словесными описаниями педагога, который помогал детям формулировать точные характеристики: «лист мягкий как бархат», «стебель твердый как карандаш».

Душистые травы способствовали расширению возможностей для развития обонятельной памяти. Дети учились распознавать растения по запаху, сравнивая интенсивность ароматов мяты, розмарина, лаванды. Эти упражнения не только расширили сенсорный опыт, но и стимулировали речевую активность (дети знакомились с характеристиками ароматов – «свежий», «терпкий», «пряный»). Для закрепления знаний использовались дидактические игры: например, ребенок с закрытыми глазами определял растение по запаху или находил его среди других по тактильным признакам.

Практические навыки ухода за растениями формировались поэтапно. На начальном этапе дети осваивали элементарные действия: полив с помощью лейки с длинным носиком, рыхление почвы палочкой, протирание листьев мягкой тканью. Каждое действие сопровождалось четкими инструкциями и контролем педагога. Например, при поливе учитель объяснял: «Носик лейки опускаем низко, чтобы вода не размывала почву», а при рыхлении акцентирует внимание на осторожности: «Движения должны быть легкими, чтобы не повредить корни». Постепенно практические навыки и задания усложнялись: дети учились пересаживать растения, определять необходимость полива по влажности почвы, размножать черенками.

Особую роль играли наблюдения за ростом растений. Дети вели дневники, фиксируя изменения: появление первых листьев, увеличение высоты стебля, цветение. Эти записи при необходимости удостоверить в произошедших изменениях сопровождались замерами. Например, при сравнении длины листа в начале и конце недели использовались рельефные линейки. Наблюдения за растениями развивали и временные представления, учили устанавливать причинно-следственные связи (если растение не поливать, листья вянут) и формировали понимание необходимости систематического ухода за цветами и травами.

Проектная деятельность позволяла интегрировать полученные знания и умения. Выращивание цветков для мам к Международному женскому дню способствовало участию детей во всем цикле работ: от посева семян до момента цветения. При этом педагоги организовывали работу так, что-

бы каждый этап сопровождался сенсорными впечатлениями. Популярностью пользовалось и выращивание «огорода на подоконнике» из микрозелени. Перед ее посадкой дети ощупывали семена, сравнивали их по размеру, а во время сбора урожая пробовали ростки на вкус (с соблюдением санитарных норм и при согласии родителей, законных представителей). Подобные проекты, кроме эмоциональной вовлеченности и объединения знаний и навыков, стимулируют познавательный интерес, развивают ответственность и помогают детям получить опыт командной работы.

Коррекционно-развивающий эффект занятий проявлялся в нескольких направлениях. Во-первых, совершенствовалось сенсорное восприятие: дети учились дифференцировать тактильные ощущения (гладкость, шершавость, упругость), распознавать запахи, соотносить их с конкретными объектами. Во-вторых, развивалась общая и мелкая моторика – манипуляции с лейкой, пульверизатором, инструментами для рыхления тренируют координацию движений, их точность и целенаправленность, умение выполнять определенный алгоритм движений. В-третьих, развивались пространственные представления: дети осваивают понятия «верх/низ» (при расположении листьев на стебле), «внутри/снаружи» (при пересадке в горшок), «рядом/далеко» (при размещении растений на поверхности).

Важным аспектом проекта было воспитание бережного отношения к природе. Через уход за растениями дети осознавали их хрупкость и потребность в заботе. Педагоги подчеркивали взаимосвязь живого организма и среды, обращали внимание на позитивное и негативное воздействие человека на окружающий растительный мир. Такие беседы способствовали формированию экологической культуры и духовно-нравственному развитию обучающихся.

Эффективность обучения детей с нарушениями зрения обеспечивалась также обязательным соблюдением ряда педагогических условий. Во-первых, при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья необходим индивидуальный подход. Для детей с полной потерей зрения акцент делался на тактильных и обонятельных ощущениях, для слабовидящих – на сочетании зрительного восприятия и сохранных анализаторов. При наличии у обучающегося дополнительных нарушений учитывались и имеющиеся ограничения, и индивидуальные компенсаторные возможности. В результате диагностики у педагогов формировалось комплексное представление о навыках ребенка и направлениях его дальнейшего развития. Во-вторых, педагоги должны обеспечивать безопасность образовательной среды. Все материалы (горшки, инструменты) должны быть

удобными для осязательного обследования, без острых краев, углов, фактур, о которые ребенок может случайно пораниться. Обязательно нужно контролировать постоянство предметно-пространственной среды как в общем в помещении (расположение крупных объектов), так, например, и при размещении инструментов на рабочих поверхностях. В-третьих, работа с детьми с нарушениями зрения требует поэтапности, освоение новых умений, переход от простых действий (полив) к сложным (пересадка, черенкование) возможны только после того, как становится очевидно, что предыдущий навык основательно закреплен. Важным является и постоянный возврат в дальнейшем к более легким действиям для контроля за их сохранением.

Проведенное педагогическое исследование убедительно продемонстрировало эффективность обучения детей с нарушениями зрения основам растениеводства. Комплексный подход позволил достичь выраженных результатов в развитии сенсорных способностей, мелкой моторики и пространственных представлений обучающихся. Практические занятия стали значимым инструментом коррекции и развития: дали знания о растительном мире, стимулировали компенсаторные возможности, сформировали трудовые навыки, развили познавательную активность и способствовали социальной адаптации, развитию экологической культуры. Эффективность занятий и эмоциональная вовлеченность обучающихся в работу с растениями подтверждают целесообразность дальнейшего развития данного направления работы.

Библиографический список

1. Костарнова Н. Береги глаза смолоду. Российские дети оказались близорукими [Электронный ресурс]. – Газета «Коммерсантъ» [сайт]. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7196240> (дата обращения: 19.10.2025).
2. Благотворительный фонд «Радость ясного взора» [сайт]. – URL: https://fondprozrenie.ru/wp-content/uploads/2021/09/prezentatsiya-BF_Radost.pdf (дата обращения: 19.10.2025).
3. Ларченко В., Акиншина Т. В России стали чаще диагностировать нарушения слуха и зрения у детей [Электронный ресурс]. – Сетевое издание Ведомости (Vedomosti) [сайт] – URL: clck.ru/3QbUQR (дата обращения: 19.10.2025).

Формирование типа субъектной позиции наставляемого как результат наставнической деятельности

А. В. Посадский

Всероссийское общественное движение наставников
детей и молодежи «Наставники России»,
г. Москва, Российская Федерация

В статье обосновывается необходимость перехода от формального понимания наставничества к рассмотрению его как целостной наставнической деятельности. Автор предлагает определение данного понятия, вводится ключевая категория – «стратегия наставнической деятельности» и выделяются ее четыре типа: «формалист», «диктатор», «потакатель», «профессионал». Эмпирически обосновываются четыре соответствующих типа субъектной позиции наставляемого: подражательная, протестная, адаптивная, изобретательская. Статья доказывает прямую взаимосвязь между стратегией наставника и формирующейся у подопечного субъектной позицией.

Ключевые слова: наставническая деятельность, стратегия наставнической деятельности, наставник; наставляемый; субъектная позиция, профессиональное становление.

Formation of the type of subject position of the mentee as a result of mentoring activities

A.V. Posadsky

All-Russian public movement of mentors
of children and youth “Mentors of Russia”,
Moscow, Russian Federation

The article substantiates the need to move from a formal understanding of mentoring to considering it as a holistic mentoring activity. The author proposes a definition of this concept, introduces a key category – “mentoring strategy” and identifies its four types: “formalist”, “dictator”, “conniver”, “professional”. Four corresponding types of the mentee’s subjective position are empirically substantiated: imitative, protest, adaptive, and inventive. The article proves a direct relationship between the mentor’s strategy and the subject position being formed in the ward.

Keywords: mentoring activity, strategy of mentoring activity, mentor; mentored; subject position, professional development.

Если рассматривать личность человека в контексте его «производственного бытия», то одним из основополагающих его феноменов, безусловно, выступает наставничество. При этом сам термин «наставничество», по экспертному мнению некоторых авторов, находится на стыке различных областей научного знания (философии, истории, экономики, педагогики, психологии), каждая из которых реализует свой специфический предмет научных поисков.

Например, А. Р. Масалимова и Д. И. Баянов в своей статье [1] описывают основную тематику почти тридцати диссертационных работ, исследующих феномен наставничества. Конечно, преимущественно их авторы представляют педагогический взгляд на наставничество. Однако есть исследования, которые рассматривают психологические, философские, исторические, юридические и, конечно, экономические составляющие этой социальной практики. Сами авторы настаивают на понимании наставничества как наставнической деятельности, которую можно описать как системную, многофункциональную, гибкую и целенаправленную работу по развитию, адаптации и интеграции сотрудников, осуществляемую в различных форматах и требующей от наставника специальных компетенций.

Т. Н. Леван с коллегами, в свою очередь, отмечают, что на протяжении многих лет наставничество считалось формой совершенствования профессиональных кадров, но в современных реалиях должно быть переосмыслено. Она предлагает рассматривать «наставничество особым видом педагогической поддержки, профессиональным развитием специалистов на рабочем месте» [2, с. 43].

С. И. Поздеева еще более жестко указывает, что «традиционная практика наставничества не выполняет своих функций, т. е. не формирует субъектную позицию специалиста в своем развитии и не закрепляет его в профессии» [3, с. 87].

На наш взгляд, необходимо формировать новый взгляд на наставничество. Прежде всего, нужно не просто ввести в профессиональный оборот при изучении феномена наставничества понятие «наставническая деятельность», но и предпринять попытку проработать его определение. И дополнительное основание такому ходу событий можно найти в Федеральном законе № 381-ФЗ от 09.11.2024 «О внесении изменения в Трудовой кодекс Российской Федерации», где дается четкое определение наставничеству в сфере труда. «Наставничество в сфере труда – это выполнение работником на основании его письменного согласия по поручению работодателя работы по оказанию другому работнику помощи в овладении навыками работы

на производстве и (или) рабочем месте по полученной (получаемой) другим работником профессии (специальности)» [4, с. 3–4].

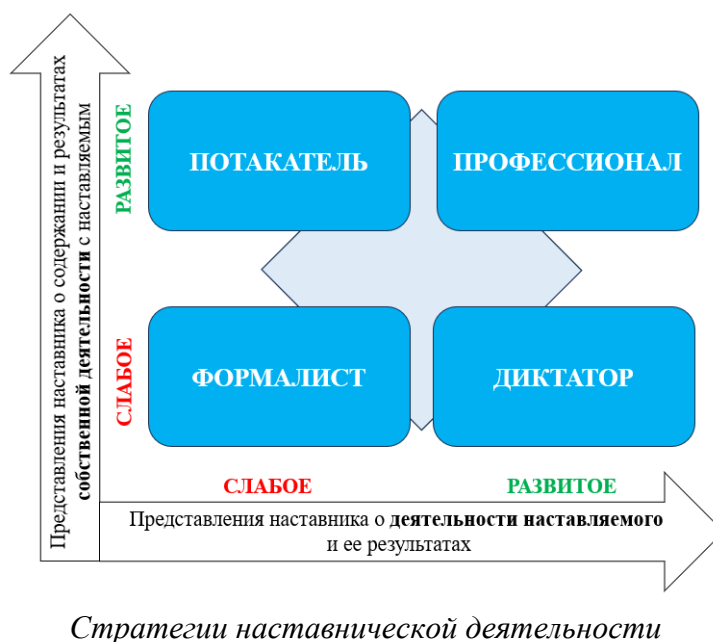
Однако наставляемый, на наш взгляд, не должен приближаться к какой-то закреплённой локальным корпоративным документом профессиональной норме в виде количественного списка умений и компетенций, что, по выражению В. И. Ильина, можно метафорически представить как формируемую «индивидуальную жизненную колею» (которую автор определяет как «механизм структурного принуждения к выбору определенной жизненной (профессиональной – *добавлено нами*) траектории [5, с. 516]).

Каждый наставляемый (как и каждый воспитуемый, если речь идет о ребенке) должен постепенно приобретать специфические профессионально-личностные качества, которые не только значимы именно на данном предприятии, в данной профессии или должности, но и отражают его индивидуальные стремления. Такой подход, с одной стороны, позволяет новичку производства становится более открытым, коммуникабельным, самостоятельным, креативным, а с другой, по сути, дает предпосылки для превращения в реального субъекта как производственных, так и более широких социальных отношений. И если рассматривать наставничество как определенный и специфический вид деятельности, тогда и воспринимать наставническую деятельность необходимо как более широкое понятие, охватывающее систематическую или повторяющуюся серию действий наставника с подопечным, связанных с определенной сферой или областью деятельности (жизнедеятельности).

Таким образом, можно предложить следующее определение наставнической деятельности. *Наставническая деятельность* – это систематическая, целенаправленная социальная практика, осуществляемая более опытным лицом (наставником) в отношении менее опытного (наставляемого) в конкретной сфере жизнедеятельности. Данная практика представляет собой процесс, структурированный определенной стратегией и реализуемый через серию конкретных совместных действий, конечной целью которых является содействие профессиональному и личностному становлению наставляемого, формированию у него субъектной позиции.

Логичное продолжение повествования – введение в профессиональный оборот понятия «стратегия наставнической деятельности». Автор предлагает свой рабочий вариант определения. *Стратегия наставнической деятельности* – это устойчивый тип целеполагания и поведения наставника, определяемый развитостью его представлений о результатах

деятельности для себя и для наставляемого, которая проявляется в четырех видах: «формалист», «диктатор», «потакатель», «профессионал» (рис.).



Данное определение было сформировано на базе изучения наставнической деятельности на рабочих местах совместно с сотрудниками кафедры «Сервис на транспорте» Корпоративного университета Транспортного комплекса ГУП «Московский метрополитен» [6]. В рамках исследования был проведен небольшой специализированный письменный опрос готовности машинистов-наставников электродепо к осуществлению ими наставнической деятельности с обучающимися по профессии «машинист электропоезда» и новыми работниками электродепо на этапе адаптации и испытательного срока. По результатам полученных ответов были выделены четыре основные стратегии наставнической деятельности, которые сформулированы исходя из пересечений двух составляющих: а) представления наставника о содержании и результатах собственной деятельности с наставляемым; б) представления наставника о деятельности наставляемого и ее результатах.

«Формалист» – наиболее деструктивная стратегия. Данная стратегия может формироваться у наставника, который не имеет четкого представления о своей деятельности в роли помощника новичка на производстве и не знает, что в результате наставничества может или должен получить наставляемый. При такой стратегии вполне вероятен разрыв отношений наставника и наставляемого или становится ожидаемой замена руководством подразделения/предприятия наставника.

«Потакатель» – стратегия, при которой наставник в большей степени старается следовать за наставляемым, идет у него на поводу, стремится не допускать или избегать неловких ситуаций, конфликтов, забывая об итоговых целях.

«Диктатор» – стратегия, противоположная стратегии «Потакатель». В данном случае наставник максимально требует от наставляемого следовать «за собой», согласно прописанным требованиям и схемам подготовки, выставляя себя авторитетным специалистом. В большинстве случаев наставник не утруждает себя вопросами относительно того, каких результатов хочет добиться наставляемый, что ему непонятно, вызывает сложности или интерес.

«Профессионал» видится наиболее эффективной стратегией, при которой наставник максимально старается учесть и сопоставить свои представления о результатах наставнической деятельности с представлениями наставляемого. При таком подходе формируются наиболее позитивные и профессиональные отношения.

Еще одна составляющая наставнической деятельности получила развитие в нашей работе – это субъектная позиция наставляемого. *Субъектная позиция наставляемого* понимается как качество личности, сформированное в совместной деятельности с наставником и характеризующее меру авторства, инициативности и ответственности подопечного как в профессиональной деятельности, так и в социальном бытии.

Эмпирическим путем были выделены четыре типа субъектной позиции наставляемого, которые, в частности, могут формироваться под влиянием стратегии наставнической деятельности наставника. Прежде всего, автор отталкивался от типа отношений подопечного к наставнику и транслируемому им опыту (знаниям, умениям, навыкам, компетенциям). Основанием послужила логика присвоения и преобразования этого опыта.

1. *Подражательная или репродуктивная.* Наставляемый полностью присваивает способ действий наставника и старается выполнять необходимые операции исключительно так, как его обучил его наставник.

2. *Протестная.* Наставляемый не принимает требования наставника, игнорирует просьбы, правила, отказывается действовать по образцу.

3. *Адаптивная.* Наставляемый дополняет, дорабатывает, адаптирует под себя способ действия наставника, пытается сделать так, как ему работать удобнее.

4. *Изобретательская*. Наставляемый продуцирует, изобретает свой собственный способ деятельности, что-то совершенно иное, нежели передавал наставник, но продуктивное.

Тип формирующейся субъектной позиции наставляемого – это не случайность, а результат наставнической деятельности, опосредованный стратегией наставника.

На наш взгляд (данные тезисы еще требуют своего подтверждения или опровержения), стратегия наставника «Формалист» наиболее вероятно может формировать у наставляемого подражательную субъектную позицию, поскольку не представлены маркеры смысла, инициативы и развития.

Стратегия «Диктатор» может привести к реализации подражательной или протестной субъектной позиции, так как провоцирует встречное поведение наставляемого в виде подчинения или бунта.

Стратегия «Потакатель» также способна спровоцировать подражательную или протестную субъектную позицию, но по причине отсутствия четкой и выстроенной позиции самого наставника.

Стратегия «Профессионал» может представлять собой некий динамичный переход от одной субъектной позиции к другой (подражательная – протестная – адаптивная – изобретательская), демонстрирующий рост субъектности наставляемого.

Безусловно, это еще не окончательный результат нашей работы, а только ее начало. В целом, автор считает данное направление исследований достаточно перспективным, интересным и полезным, поскольку наставническая деятельность выступает своеобразным симбиозом нескольких видов деятельности: диагностической, обучающей, воспитательной, организационно-психологической. Поэтому, возможно, спустя какое-то время появится и новое направление теоретических и практических исследований под общим названием «Психология наставнической деятельности».

Библиографический список

1. Масалимова А. Р., Баянов Д. И. Модели прошлого и современного наставничества: точки соприкосновения и расхождения в исторической ретроспективе // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – Т. 17. – № 2. – С. 162–176.
2. Ле-Ван Т. Н., Шиян О. А., Якшина А. Н. Педагог-наставник: лишняя нагрузка или ресурс для профессионального развития? // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 2. – С. 41–64. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-nastavnik-lishnyaya-nagruzka-ili-resurs-dlya-professionalnogo-razvitiya> (Дата обращения: 05.12.2025).

3. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Ped.Rev.. 2017. – № 2 (16). – С. 87–91
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-deyatelnostnoe-soprovozhdenie-molodogo-spetsialista-modeli-i-tipy-nastavnichestva> (Дата обращения: 10.11.2025).

4. Федеральный закон № 381 ФЗ от 09.11.2024 «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411090013?index=1>

5. Ильин В. И. Профессия как индивидуальная жизненная колея: концептуализация категории // Журнал исследований социальной политики. – Том 13. – № 4. – С. 515–528. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.hse.ru/data/2015/11/23/1081812320/JISP_13_4_I'in.pdf (Дата обращения: 10.11.2025).

6. Посадский А. В. Психолого-педагогическая подготовка наставников эксплуатационных служб ГУП «Московский метрополитен» в Корпоративном университете Транспортного комплекса // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2023. – № 2(62). – С. 83–90.

Цифровая трансформация социальной психологии для детей-школьников с ограниченными возможностями здоровья

Г. О. Сарсенова

Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Российская Федерация

В статье рассматриваются современные тенденции цифровой трансформации социальной сферы психологии в контексте инклюзивного образования и сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Анализируются теоретико-методологические подходы, современные цифровые инструменты, платформы телепсихологии и международный опыт цифровизации психологической помощи. Представлен сравнительный анализ практик России и Казахстана, а также обозначены перспективы интеграции цифровых технологий в систему психологического сопровождения детей с ОВЗ. Особое внимание уделено роли цифровых сервисов в формировании социальной компетентности, развитии эмоционального интеллекта и профилактике цифровой зависимости.

Ключевые слова: цифровая трансформация, социальная психология, дети с ОВЗ, телепсихология, цифровая инклюзия, цифровые технологии, Россия, Казахстан.

Digital transformation of social psychology for schoolchildren with disabilities

G. O. Sarsenova

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation

The article explores the modern trends in the digital transformation of the social field of psychology in the context of inclusive education and psychological support for schoolchildren with disabilities. It provides a theoretical and methodological overview of digitalization processes in psychology, analyzes the current telepsychology tools, digital platforms, and international practices. Comparative analysis between Russia and Kazakhstan demonstrates the dynamics of integrating digital solutions into the inclusive education system and highlights new approaches in supporting children with special educational needs. The author focuses on the development of digital competencies among psychologists, the ethical aspects of online counseling, and the prevention of digital dependency in children. The study concludes that digital transformation not only expands access to psychological support but also contributes to building an inclusive and adaptive learning environment.

Keywords: digital transformation, social psychology, children with disabilities, inclusive education, telepsychology, digital ethics, Russia, Kazakhstan.

Введение

В XXI веке цифровизация стала одним из ключевых факторов общественного развития, радикально изменив подходы к образованию, коммуникации и психологическому сопровождению. Особенно важное значение цифровая трансформация приобретает в контексте инклюзивного образования, где цифровые технологии позволяют компенсировать ограничения детей с особыми образовательными потребностями и повышают эффективность взаимодействия между участниками образовательного процесса.

В социальной психологии цифровизация рассматривается не только как технологический процесс, но и как социокультурное явление, влияющее на формирование личности, коммуникативное поведение и эмоциональное развитие. В условиях цифрового общества ребенок с ОВЗ получает возможность активно участвовать в социальной жизни, развивать навыки общения и саморегуляции через интерактивные формы взаимодействия.

Теоретико-методологические основы цифровой трансформации психологии

Методологическая база исследования опирается на системно-деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы, а также на концепцию цифровой инклюзии [6]. Цифровизация психологии включает в себя не только автоматизацию диагностических процедур, но и создание новых форм психологического взаимодействия – цифровых сообществ, платформ для психотерапии и онлайн-консультирования. В отечественной науке [1; 3] цифровая психология определяется как междисциплинарное направление, объединяющее достижения ИТ и гуманитарных наук. В зарубежных исследованиях [5; 7] акцент делается на этических аспектах и безопасности данных при дистанционном консультировании детей.

Обзор литературы

Современные исследования подтверждают, что цифровые технологии способствуют развитию социально-коммуникативных навыков детей с ОВЗ при условии методически грамотного сопровождения. Ключевыми направлениями становятся телепсихология, виртуальная реальность (VR), искусственный интеллект (AI) и системы адаптивного обучения. Так, проект VR-Social Skills Lab в России используется для моделирования социальных ситуаций у детей с расстройствами аутистического спектра. В Казахстане внедряется система «Smart-Inclusion», позволяющая вести он-

лайн-наблюдение за эмоциональным состоянием учащихся и корректировать программы сопровождения. Психологи отмечают, что цифровая среда помогает детям преодолевать страхи, формировать позитивную самооценку и социальную уверенность [2; 11].

Методология исследования

Целью работы является выявление роли цифровой трансформации в развитии социальной сферы психологии детей с ОВЗ. Задачи включают:

1. Анализ теоретических и эмпирических основ цифровизации психологии.
2. Сравнение российского и казахстанского опыта внедрения цифровых решений.
3. Определение влияния цифровых инструментов на социализацию школьников с ОВЗ.
4. Разработка методических рекомендаций по интеграции цифровых технологий в психолого-педагогическую практику.

Методы исследования: контент-анализ научных источников, сравнительный метод, экспертные интервью, наблюдение за динамикой цифровых сервисов (2021–2025 гг.).

Цифровые технологии в социальной психологии (Россия и Казахстан)

В России активно внедряются государственные проекты «Моя школа», «Российская электронная школа» (РЭШ) и «Цифровой образовательный контент», создающие единую цифровую среду для образования и психолого-педагогической поддержки. Платформы объединяют функции диагностики, дистанционного консультирования, аналитики данных и взаимодействия специалистов. Например, проект «Моя школа» интегрирован с цифровыми дневниками, что позволяет психологам наблюдать динамику учебной мотивации, фиксировать эмоциональные состояния и своевременно реагировать на риски перегрузки. В РЭШ представлены курсы по развитию эмоционального интеллекта и модули для онлайн-тренингов с родителями. Платформа «Цифровой образовательный контент» содержит инструменты визуализации, VR-среды и мультимедийные кейсы, что обеспечивает активное вовлечение учащихся с ОВЗ. Внедрение этих проектов формирует в России современную модель цифровой психологии образования, которая опирается на научные принципы инклюзии и ориентирована на развитие социально-эмоциональных компетенций школьников.

Отдельное внимание уделяется разработке цифровых профилей учащихся, в которых фиксируются психологические параметры, успехи, эмоциональные состояния. Таким образом, создается единая цифровая экоси-

стема сопровождения, где психолог, педагог и родитель взаимодействуют через безопасную платформу.

Казахстанский опыт цифровизации инклюзивного образования в рамках программы «Цифровая школа» во многом коррелирует с инициативами UNESCO и UNICEF по внедрению технологий виртуальной и дополненной реальности в обучение детей с особыми образовательными потребностями. Создаваемые мобильные приложения и VR-модули обеспечивают возможность цифровой реабилитации, когда социальные и коммуникативные навыки формируются в интерактивной игровой среде. Подобный подход, реализованный в пилотных проектах в Алматы, Астане и Караганде, демонстрирует положительную динамику в адаптации детей к школьной среде – по данным МОН РК (2024), более 68 % участников отметили улучшение эмоциональной устойчивости и коммуникативных умений.

Международный контекст

Мировые тенденции (США, Южная Корея, Финляндия) показывают, что цифровая психология становится частью системы инклюзивного образования. В Великобритании и Канаде действуют программы цифровой терапии (Digital Therapy Programs), где обучение и психологическая помощь интегрированы в онлайн-курсах. В странах Азии развивается направление AI-Psychology, где анализ эмоциональных состояний ведется через машинное обучение. Международные организации (UNICEF, UNESCO, OECD) подчеркивают важность этической цифровизации, где технологии не заменяют психолога, а расширяют его инструментарий.

Результаты анализа и обсуждение

Анализ показал, что цифровая трансформация приводит к следующим результатам:

- Повышение доступности психологической помощи.
- Рост цифровых компетенций педагогов и родителей.
- Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения.
- Расширение границ инклюзии и социализации детей с ОВЗ.

Однако остаются нерешенными вопросы стандартизации цифровых инструментов и этической регламентации данных. Психологическая безопасность детей в сети требует особого внимания. Показатели эффективности цифровой инклюзии в Казахстане выросли на 30 % (по данным МОН РК, 2024 г.), что подтверждает эффективность внедряемых программ.

Выводы и перспективы

Цифровая трансформация социальной психологии представляет собой не просто внедрение технологий, а изменение самой модели взаимодейст-

вия человека с обществом. Для детей с ОВЗ это открывает новые горизонты социализации, самореализации и участия в образовательном процессе. Необходимо развивать национальные стандарты цифровой психологии, усиливать подготовку специалистов и формировать междисциплинарные команды. Перспективы включают создание международных платформ совместных исследований, развитие цифровой этики и внедрение искусственного интеллекта в анализ психологических состояний.

Библиографический список

1. Брускова Н. В. Цифровая психология образования: новые возможности и риски // Психологическая наука и образование. – 2022. – № 3. – С. 45–52.
2. Киселева Е. А. Инклюзия в цифровой среде: психолого-педагогические аспекты // Вестник педагогики и психологии. – 2023. – № 4. – С. 67–73.
3. Соколова О. В. Телепсихология как инструмент психологической поддержки детей с ОВЗ // Современная педагогика. – 2021. – № 5. – С. 112–118.
4. Приказ МОН РК № 348 от 30.07.2022 «О развитии цифровых образовательных технологий в инклюзивном обучении».
5. UNESCO. Digital Transformation of Education Systems. – Paris, 2023.
6. OECD. Digital Inclusion and Equity. – 2023.
7. WHO. Digital Mental Health Interventions for Youth with Disabilities. – Geneva, 2024.
8. Савельева Т. Н. Психологическая безопасность детей в цифровой среде // Вопросы психологии. – 2023. – № 2. – С. 77–85.
9. Никитина М. В. Психология цифрового поколения // Инновации в образовании. – 2024. – № 1. – С. 56–64.
10. Гринберг И. Ю. Влияние VR-технологий на социализацию подростков // Современная психология. – 2022. – № 4. – С. 123–130.
11. Сарсенова Г. О. Цифровая адаптация в образовании детей с ОВЗ // Инклюзивное образование Казахстана. – 2024. – № 2. – С. 58–67.
12. UNICEF. Digital Skills for Inclusive Societies. – New York, 2023.
13. Иванова Л. А. Этика онлайн-психологии // Психологическая культура и безопасность. – 2024. – № 3. – С. 44–51.
14. Сидорова Е. В. Мобильные приложения в психологической диагностике детей // Психология XXI века. – 2025. – № 1. – С. 92–99.
15. OECD. Education in the Digital Age. – 2024.
16. Chen Yu. Digital Inclusion for Children with Disabilities. – London : Routledge, 2023.
17. Ким А. А. Социальная реабилитация средствами цифровых технологий // Реабилитационная психология. – 2022. – № 4. – С. 41–49.
18. Zaytseva O., Petrov V. AI in Inclusive Education // Journal of Digital Psychology. – 2025. – Vol. 4. – no. 1. – pp. 55–67.
19. Назарбаева А. Б. Формирование цифровой культуры специалистов сопровождения // Вестник Satbayev University. – 2023. – № 5. – С. 88–95.
20. National Institute for Inclusive Learning. Telepsychology Standards for Children with Disabilities. – 2024.

Развитие «мягких навыков» учащихся для обеспечения инклюзивности на языковых занятиях

Е. А. Соболева

Армавирский государственный педагогический университет,
г. Армавир, Российская Федерация

В статье рассматривается интеграция развития мягких навыков (soft skills) в практику инклюзивного языкового образования. Обоснована взаимосвязь между формированием универсальных социальных компетенций и созданием инклюзивной образовательной среды на занятиях иностранным языком. Представлен анализ ключевых «мягких навыков», наиболее значимых для обеспечения инклюзивности, и предложены конкретные методики их развития в условиях разнородной группы учащихся. Показано, что целенаправленное развитие коммуникации, кооперации, эмоционального интеллекта и критического мышления способствует преодолению барьеров в обучении и создает условия для успешной образовательной интеграции всех учащихся.

Ключевые слова: «мягкие навыки», инклюзивное образование, языковые занятия, иностранный язык, инклюзивная среда, коммуникация, эмоциональный интеллект, дифференциация обучения.

Development of students' "soft skills" to ensure inclusivity in language classes

E. A. Soboleva

Armavir State Pedagogical University,
Armavir, Russian Federation

The article discusses the integration of the development of soft skills into the practice of inclusive language education. The interconnection between the formation of universal social competencies and the creation of an inclusive educational environment in foreign language classes is justified. An analysis of key soft skills most significant for ensuring inclusivity is presented, and specific methods for their development in heterogeneous student groups are proposed. It is shown that purposeful development of communication, cooperation, emotional intelligence, and critical thinking helps overcome learning barriers and creates conditions for the successful educational integration of all students.

Keywords: soft skills, inclusive education, language classes, foreign language, inclusive environment, communication, emotional intelligence, differentiated instruction.

Современное образование характеризуется слиянием двух значимых тенденций: глобальным движением к инклюзивному образованию, обеспечивающему равный доступ к обучению для всех категорий учащихся, и растущим признанием важности «мягких навыков» (soft skills) как ключевых компетенций для личностного и профессионального успеха. В контексте преподавания иностранных языков эти тенденции пересекаются с особой релевантностью, поскольку процесс овладения языком по своей природе предполагает социальное взаимодействие, межкультурную коммуникацию и личностное выражение.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки конкретных педагогических инструментов для реализации инклюзивных принципов. Инклюзивное образование понимается как система организации обучения, при которой все учащиеся, включая детей с особыми образовательными потребностями, обучаются совместно, получая равные возможности для освоения учебной программы и социального взаимодействия. Иностранный язык, являясь одним из наиболее сложных для освоения предметов, требует особого внимания к созданию таких условий [1].

Цель данной статьи состоит в теоретическом обосновании и рассмотрении практических путей интеграции развития «мягких навыков» в инклюзивную практику преподавания иностранных языков.

«Мягкие навыки» определяются как широкий набор личностных качеств, способностей и умений, обеспечивающих эффективное взаимодействие с другими людьми, профессиональную адаптацию и успех, не являющиеся строго техническими или профессиональными компетенциями. К ним чаще всего относят коммуникативные навыки, лидерство, принятие решений, ответственность, эмпатию, самооценку, критическое и аналитическое мышление, креативность, организационные и управленческие навыки, мотивацию, эмоциональный интеллект. Многие зарубежные и отечественные ученые отмечают [2; 3; 4; 5], что список «мягких навыков» варьируется в зависимости от профессиональной области. Эта тема активно исследуется как за рубежом, так и в России, однако до настоящего времени не существует единого и четкого определения данного понятия [6]. Понятие «мягких навыков» рассматривается как критически важное для современной образовательной и профессиональной среды, а их развитие связано с успешным трудоустройством, социальной адаптацией и личным ростом.

Инклюзивное образование — это динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и восприятии их индивидуальных особенностей не как проблемы, а как воз-

возможности для обогащения процесса познания. Высокое качество образования для всех – важнейшее требование образовательной инклюзии в международной практике.

На уроках иностранного языка инклюзия приобретает особое значение, поскольку создает условия для равноправного участия всех обучающихся независимо от их индивидуальных особенностей, уровня подготовки, культурной и языковой принадлежности. Инклюзивный подход на уроках иностранного языка способствует развитию толерантности, эмпатии и уважения к многообразию учащихся, формируя их межкультурную компетентность. Он обеспечивает вовлеченность каждого ученика, а целенаправленное формирование «мягких навыков» достигается через групповую деятельность, ролевые игры, дискуссии и межкультурное взаимодействие, позволяя раскрывать личностные качества в разнородных коллективах.

Таким образом, инклюзивное образование не только способствует академическому прогрессу, но и помогает сформировать навыки принятия, сотрудничества и ведения конструктивного диалога – компетенции, жизненно необходимые современному специалисту для эффективного взаимодействия в профессиональной сфере [7].

Взаимосвязь «мягких навыков» и инклюзивного образования представляет собой двусторонний процесс, характеризующийся синергетическим эффектом. С одной стороны, развитие ключевых «мягких навыков» напрямую способствует созданию инклюзивной среды, с другой стороны, сама инклюзивная среда выступает мощным катализатором для развития этих компетенций.

Для эффективной интеграции этого взаимовлияния в образовательную практику необходима опора на ключевые педагогические принципы. Важнейшими из них являются универсальный дизайн обучения, который предполагает проектирование занятий с учетом вариативности всех учащихся с самого начала через множественность способов представления информации, действия и выражения, а также вовлечения и дифференциация, подразумевающая индивидуализацию содержания, процессов и продуктов учебной деятельности в соответствии с готовностью, интересами и профилем обучения ученика [8].

Для формирования ключевых «мягких навыков» в контексте инклюзивного языкового занятия решающее значение имеет создание психологически безопасной атмосферы в учебном коллективе [9].

Для целенаправленного развития коммуникации и кооперации как ключевых «мягких навыков» в условиях инклюзивного языкового занятия

эффективно применяется комплекс взаимодополняющих методов. Одним из наиболее продуктивных является проектная деятельность. Не менее значимы ролевые игры, которые не только мотивируют учащихся и развивают уверенность в себе, но и напрямую обучают эффективному взаимодействию, разрешению конфликтных ситуаций, способствуют формированию эмпатии и умения видеть позицию другого человека через развитие вербального общения.

Технологии перевернутого класса (flipped classroom) и case-study создают условия для развития кооперации посредством групповых обсуждений, совместного решения задач и командной работы, что способствует развитию дискуссионных навыков, критического мышления и коллективного принятия решений.

Интеграция цифровых инструментов и мобильных приложений, таких как VK Workspace, Yandex Disk, Miro, Kaiten и YouGile, выступает современным катализатором этого процесса, создавая дополнительные каналы для кооперации, оперативного взаимодействия и быстрого обмена информацией внутри учебной группы и помогая учащимся с разными потребностями работать над общим продуктом [10].

Эффективные методы развития критического и креативного мышления для формирования ключевых «мягких навыков» на инклюзивном языковом занятии основаны преимущественно на принципах task-based language learning и активных групповых практик [11].

Целенаправленное развитие эмоционального интеллекта и эмпатии в рамках инклюзивного языкового занятия осуществляется через последовательное применение ряда эффективных практик. Одним из таких методов является анализ эмоций и мотивов персонажей в литературе и кино на иностранном языке. Другим мощным инструментом выступают рефлексивные практики. Наконец, прямая интеграция принципов социально-эмоционального обучения в структуру урока, включающая специальные упражнения на распознавание и вербализацию эмоций, освоение техник саморегуляции и стратегий конструктивного разрешения конфликтов, обеспечивает системное развитие ключевых компетенций, необходимых для создания психологически безопасной и поддерживающей атмосферы в разнородной учебной группе.

Внедрение интеграции развития «мягких навыков» в инклюзивное образование сопряжено с комплексом взаимосвязанных вызовов, требующих системного подхода к их решению. Одной из ключевых проблем является недостаточная подготовка педагогов. Как отмечают М. Л. Тока-

рева и Н. А. Зорина, современный уровень профессиональной компетентности многих педагогов характеризуется дефицитом знаний в области развития «мягких навыков» и принципов междисциплинарного сотрудничества. В качестве решения данной проблемы исследователи предлагают развитие программ переподготовки с обязательным включением в образовательный процесс психологов и дефектологов, а также проведение диагностики персональных ресурсов самого педагога [12].

Еще одним значительным вызовом выступают трудности объективной оценки «мягких навыков». В исследованиях, посвященных сопровождению подготовительных программ, подчеркивается сложность измерения этих компетенций. Выход видится в применении комплексных методов оценивания, включающих ведение портфолио, самооценку, экспертные оценки, фиксацию динамики развития навыков, а также использование групповых обсуждений и оценку результатов практических проектов.

Третий вызов связан с ограниченностью ресурсов и дидактических материалов. Стратегическим решением данной проблемы является применение принципов универсального дизайна обучения. Конкретными шагами могут стать коллективное создание силами педагогов многоуровневых и адаптированных материалов, организация обмена ресурсами, а также активное использование цифровых инструментов и открытых образовательных платформ.

Таким образом, развитие «мягких навыков» учащихся является не дополнительной нагрузкой в контексте инклюзивного языкового образования, а неотъемлемым элементом и мощным ресурсом для создания подлинно равных возможностей. Коммуникация, кооперация, критическое мышление, эмоциональный интеллект и креативность, целенаправленно формируемые на уроках иностранного языка, становятся тем фундаментом, который позволяет каждому ученику, независимо от его особенностей, почувствовать себя компетентным, принятым и успешным.

Предложенные в статье методики и организационные принципы демонстрируют, что интеграция этих двух процессов достижима на практике. Она требует от педагога перехода от роли транслятора знаний к роли фасилитатора, проектировщика образовательной среды и наставника. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку конкретных диагностических инструментов для оценки развития «мягких навыков» в инклюзивных группах и изучение долгосрочных эффектов такого интегрированного подхода, на социализацию и профессиональное самоопределение учащихся.

Библиографический список

1. Ахметова Д. З., Тимирясова А. В., Челнокова Т. А. Инклюзивная педагогика : учебное пособие. – Казань : Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2019. – 174 с.
2. Hizi G. Against Three «Cultural» Characters Speaks Self-Improvement: Social Critique and Desires for «Modernity» in Pedagogies of Soft Skills in Contemporary China // *Anthropology and Education Quarterly*. – 2021. – Vol. 52. – № 3. – P. 237–253.
3. Almeida F., Morais J. Strategies for developing soft skills among high reengineering courses // *Journal of Education*. – 2023. – Vol. 203. – № 1. – P. 103–112.
4. Румянцева О. В. Развитие soft skills в вузе: взгляд студентов // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. – 2022. – Т. 28. – № 4. – С. 98–105.
5. Шайхутдинова Х. А. Формирование soft skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности // *Поволжский педагогический вестник*. – 2020. – Том 8. – № 2(27). – С. 99–106. – URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/povolzhskiy-pedagogicheskiy-vestnik?i=1106746>
6. Авдеева Н. Н., Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Мягкие навыки: концепции, проблемы, исследования // *Современная зарубежная психология*. – 2025. – Т. 14. – № 1. – С. 57–68.
7. Кириченко А. М. Развитие «мягких» навыков в обучении иноязычному общению бакалавров // *KANT*. – 2024. – № 1 (50). – С. 244–250.
8. Seymour M. Enhancing the online student experience through the application of Universal Design for Learning (UDL) to research methods learning and teaching // *Education and Information Technologies*. – 2024. – Vol. 29. – P. 2767–2785.
9. Алпатова Н. С., Федосеева Е. С., Фролова С. В. Психолого-педагогические условия эффективного взаимодействия основных субъектов образовательного процесса в инклюзивных классах // *Современные наукоемкие технологии*. – 2022. – № 2. – С. 18–186.
10. Сырина Т. А., Померанцева Н. Г. Методы и технологии формирования мягких навыков на занятиях по иностранному языку для специальных целей // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2021. – Т. 9. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PDMN521.pdf>
11. Hashim H. U. Soft Skills Development through Task-Based Language Learning: Insights from Higher Education in the Malaysian Context // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. – 2025. – URL: <https://www.ijlter.org/>
12. Токарева М. Л., Зорина Н. А. Проблема подготовки педагогов инклюзивного образования в современном аспекте // *Инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы : материалы VI Международной научно-практической конференции (Москва, 20–21 октября 2021 г.)* / гл. ред. С. В. Алёхина; ред. совет: Е. Н. Кутепова, Е. В. Самсонова. – М. : МГППУ, 2021. – С. 36–39.

Содержание

Раздел 2.

Исследования образовательного процесса в дошкольном и общем школьном образовании

А. А. Андреева, М. Г. Голубчикова

Воспитательный потенциал регионального компонента в цикле внеурочных занятий «Разговоры о важном»..... 3

Р. Р. Анисимова

Нравственное воспитание младших школьников средствами художественной литературы..... 10

Р. У. Арскиева

Особенности обучения английскому языку школьников средних классов..... 16

В. В. Белоусов, О. С. Втюрина

Изменение роли воспитания в образовательном процессе: предпосылки создания института советников директора по воспитанию..... 22

О. В. Бережнова, А. Н. Волкова

Использование наглядности в обучении детей дошкольного возраста элементарной математике..... 29

А. С. Бессонова

Образовательные стандарты и их отражение в учебнике английского языка..... 33

С. С. Бочаров, Е. И. Пилюгина, В. А. Тютюнник

Этнокультурный компонент на уроках окружающего мира в начальной школе..... 38

М. И. Васильковская

Анализ исследования по развитию лидерских качеств подростков 42

М. В. Гиндер

Психологические аспекты педагогической деятельности в условиях современного образовательного пространства..... 49

В. В. Греков, Н. А. Коростелева

Исследовательские подходы к определению ведущей деятельности подростков..... 55

Е. А. Гриднева, И. А. Костюк	
Проектная деятельность как способ формирования субъектности старшеклассников.....	60
Г. А. Демьяненко	
Мотивация организации исследовательской деятельности педагогических работников в рамках образовательного процесса учебного учреждения.....	65
Е. С. Денисова	
Оценка распространенности школьного буллинга в городе Омске.....	71
А. А. Ефимова	
Организация исследования образовательного процесса в школе педагогами-практиками в условиях обновленных ФГОС.....	76
А. В. Ищенко	
Адаптивные возможности проектно-исследовательской деятельности в довузовском военизированном образовании.....	79
А. Н. Кобзарь, Н. И. Волынчук	
К вопросу о реализации исследовательских методов преподавания физики в основной школе: научно-методический аспект.....	86
М. В. Константинова	
Психолого-педагогические аспекты деятельности учителя в России и Китае.....	93
Л. Н. Корпачева, О. В. Сергеева	
Формирование политехнической культуры и профориентационная работа при обучении химии.....	99
Р. Д. Кравченко	
Развитие коммуникативных навыков у подростков с помощью методов арт-терапии.....	104
О. А. Левина	
Активизация познавательной деятельности младших школьников.....	109
Л. Ю. Набиуллина	
Инновации в семейном обучении: научный взгляд на будущее образования.....	115
Т. Р. Назарова	
Проблема развития ответственности младших школьников.....	120
С. С. Осипенко, А. Н. Родионов, А. А. Чуклеев	
Современные модели преподавания физического воспитания и их будущее.....	128

Ж. М. Рахимжанова, А. О. Акказин, К. С. Садыкова	
Управление качеством проекта в общеобразовательной школе.....	133
Ю. Е. Романова	
Психолого-педагогическое сопровождение адаптации младших школьников при переходе в среднее звено школы.....	142
А. В. Савченков, Н. В. Уварина	
Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста.....	148
Н. Л. Сандакрышина, Е. А. Логинова	
Деятельность воспитателя по пропедевтике инженерного образования.....	152
О. Е. Токарь, К. С. Васильева	
Квест-технология как средство развития познавательного интереса на уроках биологии.....	157
А. А. Фадеев, С. Н. Федорова	
Психологические, социальные и технологические причины травли в онлайн-пространстве в подростковой среде.....	163
М. Н. Федотовская	
Патриотическое воспитание: история, литература, школьный музей.....	169
Е. А. Цирульников, П. А. Калятина	
Наставничество и вожатство как один из механизмов работы воспитательной службы школы.....	173
А. С. Яшкова, Р. Н. Яшков	
Проблема психологической подготовки обучающихся в практике современных образовательных учреждений.....	178

Раздел 3.

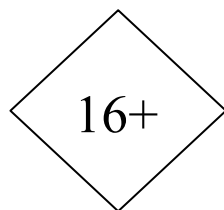
Исследования в области семейного воспитания, дополнительного и коррекционного образования

М. Л. Абакумова, Е. А. Николаева	
Проблема формирования предпосылок графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	182
А. В. Быковских	
Развитие музыкальных способностей у малоодаренных детей.....	189
О. В. Васечкина	
Эффективная практика работы с родителями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья.....	193

И. Ш. Вахитова, О. Н. Казачихина	
Инновационные подходы в дополнительном образовании на занятиях художественной направленности.....	197
В. И. Вашнёва	
Интерактивные методы в подготовке замещающих родителей.....	200
А. Н. Гладков	
Проблемы формирования динамического стереотипа звуковедения на уроках вокала в системе дополнительного образования.....	206
М. В. Гудков	
Эффективные практики формирования основ безопасного поведения младших школьников.....	212
Н. В. Гурбина, Н. С. Игнатенко, Е. М. Рогатных	
Влияние городской визуальной среды (муралы) на эмоциональную регуляцию детей.....	217
О. Ф. Джигоева	
Преодоление психологических барьеров в современном инклюзивном образовании.....	223
Е. Н. Зоркина	
Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи средствами контент-технологий.....	230
М. В. Капанова	
Психологическое содержание профессиональной мобильности педагогов дополнительного образования инженерно-технической направленности.....	235
Е. А. Карпушкина	
Организация работы с семьями, воспитывающими детей с расстройством аутистического спектра.....	241
А. А. Коковина	
Самоактуализация личности подростка в условиях школы-интерната.....	246
Т. В. Копылова	
Потенциал детских общественных организаций в системе патриотического воспитания школьников.....	251
В. А. Крюков	
Мотивационные основы занятий танцами.....	258
В. А. Кудрявцев, Ю. В. Скворцова	
Эмоционально-волевая сфера личности в фокусе психолого-педагогического сопровождения детей-сирот с задержкой психического развития.	262

И. М. Кунгурова, Е. А. Андрианова, В. А. Третьяков	
К вопросу о возможности изучения сленга в процессе развития коммуникативной компетенции школьников во внеурочной деятельности по английскому языку.....	270
В. В. Левченков	
Психолого-педагогические аспекты обучения песочной анимации и развития музыкально-творческих способностей младших школьников в цифровой образовательной среде.....	276
Н. Э. Логинова	
Реализация инновационных проектов в рамках регионального инновационного комплекса для педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	283
С. И. Мухаметзянова	
Качество дополнительного образования: проблемы трансформации и пути решения.....	288
М. А. Овчеренко	
Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования в дошкольных образовательных учреждениях.....	293
Д. В. Пасенко	
Влияние стилей семейного воспитания на развитие ребенка.....	297
А. А. Пахтусова	
Исследование мотивационной сферы будущих педагогов-музыкантов в работе с людьми «золотого возраста».....	303
О. Г. Петрович	
Обучение детей с нарушениями зрения основам растениеводства: результаты педагогического исследования.....	311
А. В. Посадский	
Формирование типа субъектной позиции наставляемого как результат наставнической деятельности.....	318
Г. О. Сарсенова	
Цифровая трансформация социальной психологии для детей-школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	325
Е. А. Соболева	
Развитие «мягких навыков» учащихся для обеспечения инклюзивности на языковых занятиях.....	330

Научное издание



Педагогическая и психологическая наука – практике

Международная научно-практическая конференция
11–12 декабря 2025 года

Сборник статей в 4 частях

Часть 2

Компьютерная верстка А. С. Афонасьевой

Подписано в печать 29.04.2026.

Бумага офсетная. Формат 60×84/16.

Печ. л. 21,5. Уч.-изд. л. 18. Тираж 100 экз. Заказ 30.

Омская гуманитарная академия 644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а.

Отпечатано в полиграфическом отделе издательства

Омской гуманитарной академии.

644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а, тел. 28-47-43