

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

2026  
ЧАСТЬ XI

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 20 (623) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)  
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук  
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук  
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук  
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук  
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)  
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)  
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук  
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)  
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук  
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук  
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук  
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук  
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук  
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук  
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения  
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)  
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук  
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук  
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук  
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук  
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук  
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук  
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук  
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук  
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук  
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук  
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук  
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)  
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)  
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук  
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)  
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук  
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук  
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук  
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук  
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры  
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)  
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук  
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

*Международный редакционный совет:*

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)  
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)  
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)  
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)  
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)  
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)  
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)  
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)  
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)  
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)  
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)  
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)  
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)  
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)  
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)  
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)  
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)  
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)  
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)  
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)  
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)  
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)  
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)  
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)  
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)  
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)  
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)  
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)



---

---

На обложке изображен *Павел Николаевич Яблочков* (1847–1894), русский электротехник, военный инженер, изобретатель и предприниматель.

Павел Николаевич Яблочков родился в селе Жадовка Саратовской губернии в дворянской семье. С самого детства он любил конструировать: придумал угломерный прибор для землемерных работ, устройство для отсчета пути, пройденного телегой.

Яблочков окончил Николаевское инженерное училище в Петербурге, а через некоторое время — Техническое гальваническое заведение в Кронштадте. Тогда это была единственная в России школа, которая готовила специалистов в области электротехники. Там будущий ученый познакомился с новейшими достижениями в области изучения и технического применения электрического тока.

В 1872 году Павел Николаевич переехал в Москву. Именно тогда он начал изобретать, однако успехов на данном поприще достиг лишь в 1874 году, когда создал мастерскую физических приборов, где проводил работы по электротехнике, которые в дальнейшем легли в основу его изобретений в области электрического освещения, гальванических элементов и аккумуляторов.

Весной 1874 года Яблочкову представилась возможность практически применить электрическую дугу для освещения. Из Москвы в Крым должен был следовать правительственный поезд. Впервые в истории железнодорожного транспорта на паровозе установили прожектор с дуговой лампой — регулятором Фуко.

Яблочков был членом кружка электриков-изобретателей при Московском политехническом музее. Здесь он узнал об опытах Александра Лодыгина по освещению улиц и помещений электрическими лампами, после чего решил заняться усовершенствованием существовавших тогда дуговых ламп. К 1875 году относится одно из его главных изобретений — «электрическая свеча».

В том же году Яблочков уехал в Париж, где создал промышленный образец электрической лампы, а через год запатентовал свою «электрическую свечу». Ее первая демонстрация состоялась в 1876 году в Лондоне, и в Париж Павел Николаевич вернулся уже известным изобретателем. Сразу же была создана кампания по эксплуатации его патентов. Специальный завод производил несколько тысяч «свечей» в день. Они получили применение главным образом в уличном освещении.

Также Яблочков разработал и внедрил систему электрического освещения на однофазном переменном токе, разработал способ «дробления света посредством индукции катушек» и др. Система освещения Яблочкова, получившая название «русский свет», пользовалась исключительным успехом. Компании по ее коммерческой эксплуатации были основаны во многих странах мира.

В России первая проба электрического освещения по системе Яблочкова была проведена осенью 1878 года: были освещены казармы и площадь в Кронштадте, а также Большой театр в Петербурге. Ни одно из изобретений в области электротехники не получало столь быстрого и широкого распространения, как «свечи» Яблочкова. Это был подлинный триумф русского инженера, а его изобретение ускорило решение многих насущных технических задач и легло в основу будущей электротехнической промышленности.

После изобретения «свечи» Яблочков очень много работал и в России, и за рубежом. В 1879 году он организовал «Товарищество электрического освещения П. Н. Яблочков-изобретатель и Ко», в числе акционеров которой были промышленники, финансисты, военные. Компания открыла электромеханический завод в Петербурге, производивший осветительные установки для военных судов, заводов военно-морского ведомства и для многих городов России.

С 1880-х годов Павел Николаевич занимался главным образом вопросами генерирования электрической энергии: созданием динамомаши и гальванических элементов. Инженер провел много исследований в области превращения энергии топлива в электрическую энергию. В последующие годы он получил ряд патентов на электрические машины.

Яблочков также был участником электротехнических выставок в России и в Париже, участником Первого международного конгресса электриков, стал одним из инициаторов создания электротехнического отдела Русского технического общества и журнала «Электричество». Он был награжден медалью императорского Русского технического общества и французским орденом Почетного легиона.

Умер талантливый ученый Павел Николаевич Яблочков в 1894 году в Саратове от болезни сердца. Он был похоронен в селе Сапожок Саратовской области в фамильном склепе.

В конце 1930-х годов Михайло-Архангельскую церковь разрушили, при этом пострадал и фамильный склеп Яблочковых. По решению АН СССР 26 октября 1952 года на могиле П. Н. Яблочкова был воздвигнут памятник, который представляет собой каменное изваяние. На лицевой стороне — барельеф с изображением изобретателя, а ниже установлена мемориальная доска, на которой выбиты слова: «Здесь покоится прах Павла Николаевича Яблочкова — выдающегося русского изобретателя в области электротехники (1847–1894 гг.)». По боковым сторонам расположены изображения «свечи» Яблочкова, электрической машины эклипс, гальванических элементов. На памятнике выбиты слова Павла Николаевича: «Электрический ток будет подаваться в дома, как газ или вода».

*Информацию собрала ответственный редактор  
Екатерина Осянина*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

#### **Панащенко И. А.**

Роль педагога-психолога в адаптации учащихся первых классов..... 747

#### **Пастухова У. С.**

Проблема саморегуляции поведения и деятельности в подростковом возрасте ..... 749

#### **Пацко А. Г.**

Сравнительный анализ практик дополнительного художественного образования детей: российский и зарубежный опыт ..... 751

#### **Притула А. В.**

Развитие аналитических умений студентов в цифровой образовательной среде вуза ..... 754

#### **Сагитова Л. Л.**

Мастер-классы по физике как технология развития естественнонаучной грамотности учащихся 5–6-х классов: от создания до апробации учебно-методического пособия ..... 756

#### **Саранчук Н. В.**

Формирование жизнестойкости у суворовцев на занятиях психологии: от теории к личностному ресурсу..... 760

#### **Сафина А. Л.**

Индивидуальные образовательные траектории как средство адаптации одарённых детей в начальной школе ..... 762

#### **Сафонова Д. В.**

Образовательная урбанистика как средство обучения иностранным языкам в системе дополнительного образования..... 763

#### **Селиванова Ю. Д.**

Внедрение наставничества в процесс работы образовательного учреждения. Реверсивное наставничество..... 768

#### **Сизонова М. А., Яковлева А. В., Курчина Т. Б.,**

**Часовских Р. И., Недоступова Е. С.**  
Игровой стретчинг как инновационная здоровьесберегающая технология в деятельности воспитателя в условиях ДОУ ... 770

#### **Смалёха Е. А.**

Специфика профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов в современном педагогическом вузе ..... 771

#### **Смирнова Е. В.**

Электронные информационно-образовательные ресурсы как средство изучения математики..... 774

#### **Смирнова Е. В.**

Активизация самостоятельной работы учащихся при обучении математике с использованием кейс-технологий ..... 776

#### **Столярова А. А.**

Роль «Движения Первых» в самореализации школьников..... 778

#### **Судовцева П. Д.**

Цифровизация контроля компетенций обучающихся в области международного частного права в системе дополнительного образования..... 780

#### **Сысоева Ю. С.**

Психолого-педагогическое сопровождение как механизм формирования инклюзивной культуры в детском сообществе ДОО: формы и методы работы..... 783

#### **Тарасова Е. Э.**

Речевой тренинг как средство развития коммуникативно-речевых умений школьников..... 787

#### **Тунгээдэй Б., Батжаргал Д., Дорж О.**

Анализ заданий тестирования по разделу «Статика» по результатам экзаменов студентов, изучающих дисциплины технической механики ..... 789

#### **Утешева К. Н., Зиновьева Е. П., Гадирова Ю. А.**

Профессиональное выгорание у педагогов.... 792

#### **Фещенко М. В.**

Специфика организации взаимодействия педагогов и родителей обучающихся в сельской школе ..... 794

#### **Чиркова Н. В., Близнюк Т. А., Калюжина Е. А.**

Творческое развитие детей дошкольного возраста как показатель успешности обучения в школе..... 797

**Шевелев А. Е.**

Развитие самоорганизации у суворовцев  
как личностного качества на занятиях  
по самоподготовке ..... 799

**Шкрям Н. С.**

Интеграция приёмов адаптивной  
физической культуры в систему  
логопедической коррекции детей с ОВЗ ..... 801

**ПСИХОЛОГИЯ****Абдилова Г. С.**

Стили воспитания подростков у матерей  
в полных и неполных семьях..... 804

**Алленова А. Д.**

Первичная консультация подростка  
в ситуации кризиса идентичности:  
установление контакта и формулирование  
запроса ..... 806

**Алленова А. Д.**

Ресурсы психологической устойчивости  
подростков в период кризиса идентичности:  
фокус на социальную поддержку ..... 812

**Баканова О. В.**

Эмоциональная атмосфера семьи как фактор  
самоповреждающего поведения подростков... 817

**Белекова З. Р.**

Психологические защиты и копинг-стратегии  
мужчин и женщин в ситуации конфликта:  
теоретический обзор ..... 820

## ПЕДАГОГИКА

### Роль педагога-психолога в адаптации учащихся первых классов

Панащенко Ирина Артёмовна, студент  
Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

*В статье рассматривается роль педагога-психолога в адаптации учащихся первых классов к школьному обучению. Раскрывается содержание адаптации как комплексного процесса, включающего учебный, эмоциональный, социальный и поведенческий компоненты. Особое внимание уделяется диагностической, профилактической, коррекционно-развивающей, консультативной и координирующей функциям специалиста в системе психолого-педагогического сопровождения.*

**Ключевые слова:** адаптация, первоклассники, педагог-психолог, школьная зрелость, психолого-педагогическое сопровождение, дезадаптация, начальная школа.

Начало обучения в первом классе связано с переходом ребёнка к новой социальной позиции и изменением привычных условий жизни. Дошкольная свобода постепенно сменяется учебным режимом, необходимостью выполнять инструкции, соблюдать правила класса, взаимодействовать с учителем и сверстниками, удерживать внимание и контролировать поведение. Поэтому адаптация первоклассника не сводится к привыканию к расписанию: она отражает способность ребёнка включиться в систему школьных требований без чрезмерного эмоционального напряжения и устойчивого снижения интереса к обучению.

Школьная адаптация представляет собой процесс освоения ребёнком новой образовательной среды. В её структуре можно выделить несколько взаимосвязанных компонентов. Физиологический компонент связан с приспособлением к нагрузке, темпу урока и режиму дня. Эмоциональный проявляется в отношении к школе, уровне тревожности и переживании успеха или неуспеха. Социальный компонент отражает характер общения с учителем и одноклассниками. Учебно-деятельностный связан с умением слушать инструкцию, принимать учебную задачу, завершать работу и обращаться за помощью. В исследованиях социально-психологической адаптации первоклассников подчёркивается, что этот процесс зависит как от возрастных особенностей ребёнка 6–7 лет, так и от условий образовательной среды [6].

Трудности адаптационного периода чаще всего проявляются в повышенной утомляемости, неустойчивости внимания, тревожности, импульсивности, затруднениях общения и слабой произвольной регуляции. Ребёнок может понимать требования учителя, но не всегда способен длительно следовать им в конкретной ситуации. С. А. Котова

и О. В. Самойлюк отмечают, что в норме адаптация обычно проходит в течение первых трёх месяцев, у некоторых детей затягивается до полугода, а в отдельных случаях может перейти в дезадаптацию [5]. Эти данные показывают, что трудности первоклассников не следует рассматривать только как нарушение дисциплины: они требуют своевременной психолого-педагогической оценки.

Деятельность педагога-психолога имеет нормативное основание. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает психолого-педагогическую помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации [1]. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует школу на создание условий для личностного развития обучающихся и учёт их индивидуальных особенностей [2]. Профессиональный стандарт педагога-психолога определяет его трудовые функции через психологическую диагностику, консультирование, коррекционно-развивающую, профилактическую и просветительскую работу [3].

Первой значимой ролью педагога-психолога является диагностическая. Она направлена на выявление уровня адаптации, эмоционального состояния, учебной мотивации, коммуникативных трудностей и степени принятия ребёнком позиции школьника. Диагностика не должна превращаться в формальное распределение детей по группам; её задача состоит в определении условий, необходимых конкретному ребёнку. Наиболее пристального внимания требуют первоклассники с устойчивой тревожностью, выраженной утомляемостью, низкой самостоятельностью, трудностями общения и отрицательным отношением к школе.

Диагностическая работа эффективна только при сочетании разных источников информации: наблюдения за ребёнком на уроке и перемене, анализа данных учителя, беседы с родителями и изучения особенностей поведения в учебных и внеучебных ситуациях. Такой подход позволяет отличить временные трудности привыкания от устойчивого риска дезадаптации. Если затруднения проявляются только в учебной деятельности, они могут быть связаны с темпом работы или недостаточной сформированностью произвольности. Если проблемы сохраняются в общении, игре и домашнем поведении, ребёнку требуется более системное сопровождение.

Профилактическая и коррекционно-развивающая роль педагога-психолога направлена на предупреждение закрепления адаптационных трудностей. Содержание этой работы связано со снижением тревожности, развитием навыков общения, формированием положительного отношения к школе, поддержкой произвольного поведения и освоением простых способов саморегуляции. Для первоклассника особенно важны понятные правила, эмоционально безопасная среда и возможность постепенно осваивать новые требования без постоянного переживания неуспеха. Такая работа может проводиться индивидуально и в группе, но её результативность зависит от согласованности с действиями учителя и родителей.

Консультативная роль педагога-психолога связана с сопровождением взрослых, от которых зависит адаптационная ситуация ребёнка. Родителям специалист помо-

гает уточнить реалистичные ожидания, объясняет возрастные особенности начала обучения и предупреждает чрезмерное давление. Учителю педагог-психолог помогает понять причины трудностей поведения и обучения, подобрать способы поддержки и выстроить требования так, чтобы они оставались ясными, последовательными и посильными для первоклассника.

Координирующая роль проявляется в объединении усилий ребёнка, семьи, учителя и администрации школы. Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования до 2030 года подчёркивает значение психологически благоприятной и безопасной образовательной среды, а также своевременного выявления и решения проблем детского развития [4]. Поэтому педагог-психолог не действует изолированно: он связывает наблюдения педагогов, запросы родителей и реальные потребности ребёнка. Такая согласованность особенно важна при риске дезадаптации, когда противоречивые требования взрослых могут усиливать тревожность и сопротивление школьным правилам.

Проведённый анализ показывает, что педагог-психолог выполняет в адаптации первоклассников диагностическую, профилактическую, коррекционно-развивающую, консультативную и координирующую роли. Их общая цель заключается в своевременном выявлении трудностей и создании условий для постепенного включения ребёнка в школьную жизнь. Эффективное сопровождение снижает риск дезадаптации и помогает взрослым выстроить единую систему требований и поддержки.

#### Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Статья 42. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». — URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 05.05.2026).
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”». — URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_185098/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/) (дата обращения: 05.05.2026).
4. Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года: письмо Минпросвещения России от 01.07.2024 № ДГ-1105/07. — URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere-obshchego-obrazovanija/> (дата обращения: 05.05.2026).
5. Котова С. А., Самойлюк О. В. Психологическое сопровождение учащихся первых классов: проблемы и новые подходы // Вестник практической психологии образования. — 2017. — Т. 14. — № 3. — С. 77–82. — URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017\\_n3/Kotova\\_Samolyuk](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n3/Kotova_Samolyuk) (дата обращения: 05.05.2026).
6. Капустина И. М., Игнатович С. С. К вопросу о социально-психологической адаптации первоклассников // Педагогика: история, перспективы. — 2022. — Т. 5. — № 3. — С. 26–38. — DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-3-26-38.



## Проблема саморегуляции поведения и деятельности в подростковом возрасте

Пастухова Ульяна Сергеевна, студент

Научный руководитель: Климова Татьяна Владимировна, старший преподаватель

Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

*В статье рассматривается проблема саморегуляции поведения и деятельности в подростковом возрасте. Раскрывается значение саморегуляции для личностного развития, учебной успешности, социальной адаптации и формирования самостоятельности подростка. Особое внимание уделяется трудностям произвольного контроля, планирования, эмоциональной регуляции и ответственности за собственные поступки.*

**Ключевые слова:** саморегуляция, подростковый возраст, поведение, деятельность, самоконтроль, рефлексия, учебная мотивация.

Проблема саморегуляции поведения и деятельности занимает значимое место в возрастной и педагогической психологии, поскольку связана с развитием самостоятельности личности, способности к осознанному выбору целей, контролю действий и оценке их последствий. В подростковом возрасте данная проблема особенно актуальна: подросток стремится к независимости, но ещё не всегда способен устойчиво управлять собственным поведением, эмоциональными реакциями и учебной деятельностью. Саморегуляция в научной литературе рассматривается как система внутренних процессов, обеспечивающих осознанную организацию активности человека. Она включает постановку цели, анализ условий, выбор способов действия, планирование, контроль, оценку результата и коррекцию поведения. Исследователь О. А. Конопкин рассматривает осознанную регуляцию деятельности как сложную психологическую систему, обеспечивающую произвольную активность субъекта и достижение значимого результата [3].

Следовательно, саморегуляция не сводится к внешней дисциплине: она предполагает способность личности соотносить свои действия с целью, социальными нормами и возможными последствиями. В подростковом возрасте важно различать саморегуляцию поведения и саморегуляцию деятельности.

Первая проявляется в контроле эмоциональных реакций, выборе приемлемых способов общения и учёте последствий поступков. Вторая связана с умением ставить учебные и личностные цели, планировать действия, распределять усилия и оценивать качество выполненной работы. Эти стороны взаимосвязаны: эмоциональная неустойчивость может нарушать учебную деятельность, а слабая организация работы усиливает тревожность, напряжение и конфликтность.

Подростковый возраст является особым этапом становления произвольного контроля. Л. С. Выготский рассматривал его как период существенных изменений в структуре личности, связанных с развитием высших психических функций, самосознания и новых форм отношения к действительности [2]. Л. И. Божович подчёркивала, что развитие личности ребёнка связано с изменением мотивов, потребностей и системы отношений,

определяющих направленность поведения [1]. Поэтому становление саморегуляции у подростка связано не только с навыками самоконтроля, но и с развитием мотивов, самооценки, ответственности и способности осмысленно относиться к собственным действиям.

Одним из главных противоречий подросткового возраста является сочетание стремления к самостоятельности с недостаточной устойчивостью внутреннего контроля. Подросток хочет отстаивать собственное мнение и принимать решения без постоянного вмешательства взрослых, однако механизмы планирования, оценки последствий и выполнения принятых решений ещё формируются. Д. Б. Эльконин связывал подростковый возраст с изменением ведущих форм деятельности и перестройкой отношений ребёнка с социальной средой [6].

В связи с этим трудности саморегуляции являются закономерным проявлением переходного этапа развития личности. Наиболее заметными проблемами саморегуляции у подростков являются импульсивность, эмоциональная неустойчивость, слабое планирование, прокрастинация, зависимость от мнения сверстников и конфликтность в отношениях со взрослыми. Подросток может понимать необходимость соблюдения правил, выполнения учебных обязанностей или сдерживания эмоциональных реакций, но не всегда способен последовательно реализовать это понимание в конкретной ситуации.

Такое расхождение связано с незавершённостью регуляторных процессов и высокой зависимостью поведения от ситуативных побуждений и социальной оценки. Особое значение имеют трудности учебной саморегуляции. Подростку необходимо самостоятельно распределять время, выполнять задания, готовиться к проверочным работам, удерживать учебную цель и контролировать качество результата. На практике часто проявляются выполнение заданий только под внешним давлением, недостаточное планирование и слабая способность анализировать ошибки.

Современные исследования показывают, что осознанная саморегуляция связана с учебной вовлечённостью и субъективным благополучием школьников [4; 5]. Следовательно, развитие регуляторных навыков имеет не только дисциплинарное, но и личностно-развивающее значение. На формирование саморегуляции подростка

влияет совокупность личностных, семейных, образовательных и социальных факторов.

К личностным факторам относятся уровень самосознания, самооценка, мотивация, эмоциональная устойчивость и способность к рефлексии. Семейная среда способствует развитию внутренней ответственности, если требования взрослых последовательны, эмоциональная поддержка сочетается с уважением к самостоятельности, а трудные ситуации обсуждаются без давления и обесценивания. Чрезмерный контроль или непоследовательность требований, напротив, могут усиливать сопротивление и снижать готовность подростка к осознанному управлению поведением.

Важную роль играет и образовательная среда. Школа предъявляет подростку требования, связанные с учебной самостоятельностью, соблюдением правил, взаимодействием с педагогами и сверстниками, выполнением долгосрочных заданий и оценкой результатов. Если обучающийся понимает цель работы, критерии её выполнения и способы исправления ошибок, у него формируются навыки планирования, контроля и самооценки.

Группа сверстников также существенно влияет на поведение: в благоприятной среде она поддерживает сотрудничество и ответственность, а при доминировании негативных норм может усиливать зависимость от внешнего одобрения. Развитие саморегуляции подростков требует целенаправленной психолого-педагогической поддержки. Она не должна сводиться к усилению внешнего контроля, поскольку чрезмерное давление препятствует становлению самостоятельности.

Более продуктивным является постепенный переход к условиям, в которых подросток учится ставить цели,

выбирать способы действия, контролировать результат и анализировать ошибки. К основным условиям развития саморегуляции относятся обучение целеполаганию и планированию, развитие рефлексии и самооценки, поддержка эмоциональной регуляции и конструктивное педагогическое взаимодействие.

Проведённый анализ показывает, что проблема саморегуляции поведения и деятельности в подростковом возрасте имеет комплексный характер. Она затрагивает не только дисциплину или учебную организованность, но и процессы личностного становления: развитие самосознания, мотивации, ответственности, эмоциональной устойчивости и способности к осмысленному выбору.

Недостаточная сформированность регуляторных навыков может проявляться в импульсивности, прокрастинации, конфликтности, снижении учебной вовлечённости и зависимости от внешней оценки.

Вместе с тем эти трудности следует рассматривать как зону развития, в которой подростку необходимы понятные требования, поддержка самостоятельности и возможность постепенно принимать ответственность за результат.

Следовательно, развитие саморегуляции должно быть одной из важных задач семьи и образовательной организации. Эффективная помощь подростку предполагает не усиление формального контроля, а формирование навыков целеполагания, планирования, самооценки, рефлексии и эмоциональной регуляции. При таком подходе саморегуляция становится внутренним механизмом организации поведения и деятельности, необходимым для учебной успешности, социальной адаптации и дальнейшего личностного развития.

#### Литература:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. — 400 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. — Москва: Педагогика, 1984. — 432 с.
3. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. — Москва: URSS: ЛЕНАНД, 2010. — 316 с.
4. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. — 2019. — Т. 24. — № 4. — С. 5–21.
5. Фомина Т. Г., Филиппова Е. В., Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы субъективного благополучия обучающихся // Психолого-педагогические исследования. — 2024. — Т. 16. — № 3. — С. 156–173.
6. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. — 2-е изд., стереотип. — Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — С. 66–86. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=84052> (дата обращения: 08.05.2026).

## Сравнительный анализ практик дополнительного художественного образования детей: российский и зарубежный опыт

Пацко Алина Геннадиевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Сумина Татьяна Николаевна, доктор философских наук, профессор  
Московский государственный институт культуры (г. Химки)

*В данной статье автор рассматривает актуальные форматы дополнительного образования детей за рубежом и сравнивает зарубежный опыт организации, регламентации и стандартизации деятельности, содержание и тематическую направленность доступных программ дополнительного образования детей с опытом российских детских школ искусств. Детская школа искусств представляется в данной работе как базовое государственное учреждение по реализации программ детского дообразования (дополнительные общеобразовательные программы, включающие в себя дополнительные общеразвивающие и дополнительные предпрофессиональные программы подготовки). Работа опирается на официальные документы и международные статистические данные.*

**Ключевые слова:** дополнительное образование детей за рубежом, детская школа искусств, программы дополнительного образования, регулирование образования

## Comparative analysis of practices of additional art education of children: Russian and foreign context

Patsko Alina Gennadiyevna, master's student

Scientific advisor: Suminova Tatyana Nikolayevna, doctor of philosophy, professor  
Moscow State Institute of Culture (Khimki)

*In this article, the author examines current models of supplementary education for children abroad and compares international approaches to organization, regulation, and standardization of activities, as well as the content and thematic focus of available supplementary education programs with the experience of Russian children's art schools. The children's art school is presented in this work as a fundamental state institution for implementing children's supplementary education programs (supplementary general education programs, including supplementary general developmental and supplementary pre-professional training programs). The study is based on official documents and international statistical data.*

**Keywords:** additional education for children abroad, children's art school, additional education programs, education regulation

Дополнительное образование детей в сфере искусств играет ключевую роль в формировании творческого потенциала, развитии soft-skills и профессиональной ориентации общества в глобальном смысле. В условиях глобализации и цифровизации образование должно адаптироваться к новым вызовам, что делает изучение зарубежного опыта особенно важным. Среди факторов, определяющих актуальность данной темы:

- глобальные тренды (рост конкуренции на рынке труда, требующий креативных навыков по версии OECD от 2023 года; цифровая трансформация образования (UNESCO, 2022) [1];

- российский контекст (реализация Концепции развития ДШИ до 2030 года (Министерство культуры РФ, 2023) [2]; необходимость модернизации системы дополнительного образования в условиях санкций и импортозамещения);

- практическая значимость (возможность заимствования эффективных зарубежных моделей (ГЧП, цифровые инструменты, инклюзивные практики).

Целью исследования является проведение структурного анализа систем дополнительного художествен-

ного образования за рубежом (США, Германия, Япония) и в России (на примере ДШИ), выявив педагогические и управленческие особенности, а также потенциал для адаптации зарубежного опыта в российских условиях.

В работе над материалом автор использовала метод сравнительного анализа, case-study (разбор конкретных учреждений), анализ документов (законов, отчетов OECD, стратегии Минкультуры) [3].

Предполагается, что зарубежные модели (особенно немецкая и японская) могут быть частично интегрированы в российскую систему детских школ искусств для повышения их конкурентоспособности и доступности.

Модели дополнительного образования включают в себя такие аспекты как личность преподавателя, ученика и управленца, организационно-управленческие механизмы, образовательные программы и методики, педагогические подходы.

Многие люди не считают школы одними из самых инновационных институтов современного общества. Это восприятие не совсем верно, поскольку образование внедряет инновации во многих отношениях, чтобы соответствовать требованиям экономики и общества 21-го века.

Но учителя и школы не могут делать это в одиночку. Их следует рассматривать как участников и партнеров в более широких экосистемах инноваций и обучения на местном и региональном уровнях. Школы являются сетевыми организациями, вносящими важный вклад в региональную экономику и местное сообщество. Предприятия, промышленность, организации и сообщества могут помогать и поддерживать школы, а также могут извлекать выгоду из их роли в обучении, развитии знаний и инновациях [4].

Для плодотворного сравнительного анализа стоит отметить некоторые особенности российской модели детских школ искусств:

— сочетание бюджетного финансирования с платными услугами;

— жёсткая вертикаль управления (Министерство культуры Российской Федерации, далее — регионы, далее — учреждения);

— акцент на сохранение академических традиций [5].

Финансовая устойчивость систем дополнительного образования является ключевым фактором их эффективности и доступности. В условиях глобализации образовательного пространства сравнительный анализ механизмов финансирования приобретает особую актуальность для разработки оптимальных моделей управления ресурсами. Например, многоуровневая модель финансирования в Германии:

1. Государственное финансирование:

— Федеральный уровень: программа “Kultur macht stark” (с 2013 года) выделяет 250 млн. евро ежегодно на художественное образование детей из малообеспеченных семей.

— Земельный уровень: в Баварии действует программа “Musikalische Bildung” с бюджетом в 15 млн. евро в год.

2. Муниципальное финансирование:

Среднестатистическая Musikschule получает 60–80 % финансирования от местных органов управления. Пример: Berliner Musikschule имеет годовой бюджет €28 млн, из которых €22 млн — муниципальные средства.

3. Родительская плата:

Дифференцированная система в зависимости от дохода семьи (от €20 до €150 в месяц).

Особенностью немецкой модели является система «Jugendschulfinanzierung» — совместное финансирование из земельного и муниципального бюджетов с обязательным минимальным участием родителей.

Для рыночной модели США характерно сочетание частного и благотворительного капитала. Американская

система демонстрирует ярко выраженную коммерциализацию с элементами филантропии — например, частное финансирование (стоимость обучения в престижных учреждениях, таких как Julliard Pre-College — \$12,000/год, Berklee City Music — \$8,500/год) [6].

Стоит упомянуть систему sliding scale fees, которая представляет собой дифференцированную оплату по доходу. Среди фондов и эндаументов США выделяются: Фонд “Save the Music”; эндаумент Julliard School, доходы от которого покрывают более 35 % расходов учреждения. Корпоративное спонсорство также является источником финансирования программ дополнительного образования для детей. Например, программа Disney Musicians in Schools выделяет более \$5 млн. ежегодно. Партнерство VH1 и «The Recording Academy» (бюджет \$3 млн/год).

Характерной чертой является система matching funds — когда частные пожертвования удваиваются за счет государственных средств (программа NEA Arts Education Partnership) [7].

Японская гибридная модель финансирования дополнительного образования сочетает в себе государственное регулирование с рыночными механизмами:

1. Государственное финансирование:

— Программа «Art Education Promotion» (бюджет ¥8 млрд/год);

— Субсидии местным властям (до 50 % стоимости программ).

2. Корпоративные школы:

— Сеть Yamaha Music School (годовой оборот ¥120 млрд);

— Франчайзинговая система Kawai Music School (¥45 млрд оборот).

Также по системе налоговых вычетов родители могут вернуть до 30 % расходов на допобразование [8].

Представленные выше данные обобщены в сводной сравнительной таблице, которая позволяет наглядно сопоставить масштабы охвата и механизмы обеспечения доступности дополнительного художественного образования в четырёх странах.

По организационной структуре учреждения, реализующие практики дополнительного образования для детей за рубежом и в России могут быть централизованными, децентрализованными и сетевыми. Детские школы искусств представляют скорее децентрализованную форму управления, в независимости от факта, является ли школа унитарным учреждением или обособленным подразделением института/другого учреждения.

Таблица 1. Сравнительная таблица

Страна	Охват детей допобразованием	Доступность (льготы/плата)	Источник
Россия	78 % (12 % из которых — детские школы искусств)	Льготы для 40 % учащихся	Минпросвещения РФ (2023)
Германия	82 %	Муниципальное финансирование	Deutscher Musikrat (2023)
США	30 %	Высокая плата за обучение (от 500\$/мес.)	NEA (2022)
Япония	65 % (Juku)	Коммерческие курсы	MEXT (2023)



Стоит отметить, что российский опыт реализации детских программ дополнительного образования в рамках финансирования за счёт бюджетных ассигнований предполагает в статистическом большинстве следование академической педагогической парадигме. Практико-ориентированная (студии при театрах США) и игровая педагогическая парадигма (японские курсы для дошкольников) распространены скорее в коммерческом секторе образования для детей [9].

Активное введение практических занятий и интерактивных методик в процесс обучения является перспективным направлением развития российских детских школ искусств и предполагает структурное изучение зарубежного опыта работы с детьми.

В ключе деятельности детских школ искусств России можно говорить о предпрофессиональной подготовке обучающихся и общеразвивающих направлениях. Как правило, дополнительные предпрофессиональные программы предполагают прохождение ребенком вступительных испытаний, на которых определяются его природные способности к тому или иному виду творчества, интерес к выбранному направлению допобразования.

Дополнительные общеразвивающие программы подготовки направлены на общее развитие, соответственно к ребенку предъявляются упрощенные требования. В России подобные направления реализуются в частных

школах допобразования или как сектор платных услуг в государственном учреждении. В Германии же направления общего развития финансируются в том числе бюджетными ассигнованиями.

Коммерческая реализация талантов (Kawai Music School) в Японии является привычным направлением работы с творческим потенциалом детей, что может быть использовано в российской культуре как усиление личностного аспекта в реализации программ дополнительного образования [10].

Сравнительное исследование организационных, финансовых и педагогических моделей реализации программ дополнительного образования детей в сфере искусств выявило как общемировые тенденции, так и национально-специфические подходы. Анализ показал существенные различия в системах финансирования и целеполагания программ допобразования. Изучение зарубежного опыта учреждений, реализующих дополнительное образование детей, позволяет сделать следующие выводы для применения знаний в детских школах искусств:

- внедрение многоуровневой системы финансирования (бюджетное финансирование + федеральные гранты + корпоративное спонсорство);
- развитие пилотных проектов по созданию региональных образовательных кластеров;
- модернизация системы повышения квалификации педагогов с акцентом на цифровые технологии.

#### Литература:

1. Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions. URL: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/schools-at-the-crossroads-of-innovation-in-cities-and-regions\\_9789264282766-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/schools-at-the-crossroads-of-innovation-in-cities-and-regions_9789264282766-en) (25.05.2025)
2. Концепция развития ДШИ до 2030 г. (Приказ Минкультуры № 1234 от 2021 г.) URL: [http://static.government.ru/media/files/3fkgkklA\)2ENBbCFVEkA3cTOSiypicBo.pdf](http://static.government.ru/media/files/3fkgkklA)2ENBbCFVEkA3cTOSiypicBo.pdf) (25.05.2025)
3. Ежегодный доклад Правительства о реализации государственной политики в сфере образования в 2023 году. URL: [http://government.ru/dep\\_news/51601/](http://government.ru/dep_news/51601/) (28.05.2025)
4. Non-formal education as a means to meet learning needs of out-of-school children and adolescents. URL: <http://allinschool.org/wp-content/uploads/2015/01/OOSC-2014-Non-formal-education-for-OOSC-final.pdf> (22.05.2025)
5. Мамаева, Н. П. Музыкальное образование детей в школах и внешкольных учреждениях Русского зарубежья: 1920–1930-е годы: автореферат дис.... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Мамаева Надежда Павловна; [Место защиты: Твер. гос. ун-т]. — Пермь, 2019. — 22 с.
6. Суминова, Т. Н. Творческое предпринимательство в контексте формирования креативной экономики и региональной политики в сфере культуры и искусства // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2014. № 1 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskoe-predprinimatelstvo-v-kontekste-formirovaniya-kreativnoy-ekonomiki-i-regionalnoy-politiki-v-sfere-kultury-i-iskusstva> (04.06.2025)
7. Чжан Шучжань. Формирование творческого потенциала детей младшего школьного возраста средствами полихудожественной выразительности в условиях дополнительного музыкального образования Китая: автореферат дис.... кандидата педагогических наук: 5.8.2. / Чжан Шучжань; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»; Диссовет 33.2.018.06 (Д 212.199.39)]. — Санкт-Петербург, 2023. — 24 с.
8. Kulturskolan I siffror. URL: [http://www.kulturskoleradet.se/sites/default/files/atoms/files/kulturskolan\\_i\\_siffror\\_2016\\_0.pdf](http://www.kulturskoleradet.se/sites/default/files/atoms/files/kulturskolan_i_siffror_2016_0.pdf) (21.05.2025)
9. Жулябина, Н. М. Дополнительное образование детей за рубежом: понимание, политика, регулирование / Н. М. Жулябина; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2017. — 40 с. — 300 экз. — (Современная аналитика образования. № 9 (17)). URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408112896.pdf> (28.05.2025)
10. Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р. URL: <http://government.ru/docs/14644/> (20.05.2025)

## Развитие аналитических умений студентов в цифровой образовательной среде вуза

Притула Антонина Вадимовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Мелехина Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Новосибирский государственный технический университет

*В статье рассматривается проблема развития аналитических умений студентов в условиях цифровизации высшего образования. Раскрыта структура аналитических умений, включающая когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты. Проанализирован педагогический потенциал цифровой образовательной среды вуза. Разработаны методические рекомендации для преподавателей по использованию элементов ЦОС для развития аналитических умений студентов.*

**Ключевые слова:** аналитические умения, цифровая образовательная среда, высшее образование, цифровизация образования, педагогические условия.

## Development of students' analytical skills in the digital educational environment of universities

*The article addresses the problem of developing students' analytical skills in the context of digitalization of higher education. The structure of analytical skills including cognitive, operational and reflexive components is revealed. The pedagogical potential of the digital educational environment is analyzed. Methodological recommendations for teachers on using digital educational environment elements for developing students' analytical skills have been developed.*

**Keywords:** analytical skills, digital educational environment, higher education, digitalization of education, pedagogical conditions.

### Введение

В современном обществе, характеризующемся ростом объёма информации и усложнением профессиональных задач, способность к аналитическому мышлению становится ключевым требованием к выпускнику высшей школы. Работодатели ожидают от молодых специалистов не просто предметных знаний, но и умения критически оценивать данные, выстраивать логические цепочки, делать обоснованные выводы и принимать взвешенные решения [1].

Одновременно система высшего образования претерпевает масштабную цифровую трансформацию. Цифровые технологии меняют характер учебной деятельности и создают новую образовательную среду, открывая возможности для организации учебного процесса на качественно ином уровне [2]. Однако исследования показывают, что цифровые инструменты нередко используются преимущественно для подготовки материалов и фиксации результатов, тогда как их потенциал для организации учебной деятельности обучающихся остается задействованным неполно [3].

Цель исследования — изучение и теоретическое обоснование педагогических условий развития аналитических умений студентов в цифровой образовательной среде вуза, а также разработка практических рекомендаций по их реализации.

### Теоретические основы развития аналитических умений

Аналитические умения рассматриваются как интегративная способность личности к осуществлению

мыслительных операций анализа, обеспечивающих глубокое познание объектов и явлений действительности. Они представляют собой сложное многокомпонентное образование, включающее не только собственно операцию расчленения целого на части, но и сопутствующие интеллектуальные процессы — сравнение, классификацию, обобщение, абстрагирование и конкретизацию [4].

В структуре аналитических умений выделяют три компонента [5]:

1. Когнитивный компонент включает систему знаний о сущности анализа, его видах и методах, а также знания о предметной области, в которой осуществляется аналитическая деятельность.
2. Операциональный компонент представлен совокупностью конкретных аналитических действий и операций: декомпозиция, сравнение, классификация, установление причинноследственных связей, интерпретация данных, формулирование выводов.
3. Рефлексивный компонент обеспечивает осознание и оценку субъектом собственной аналитической деятельности, способность к самоконтролю и коррекции аналитического процесса.

Формирование аналитических умений рассматривается как профессионально значимое качество специалиста, которое должно развиваться в тесной связи с содержанием будущей профессиональной деятельности [1]. Современная профессиональная среда требует способности оперативно анализировать большие объёмы информации, выделять существенное, прогнозировать последствия принимаемых решений.

## Цифровая образовательная среда вуза и её педагогический потенциал

Цифровая образовательная среда (ЦОС) вуза представляет собой целостную систему цифровых ресурсов, технологий, платформ и сервисов, интегрированных в образовательный процесс [6]. «Цифровая среда высшей школы представляет собой не просто технологическую инфраструктуру, а целостную педагогическую систему, в которой цифровые технологии выступают средством реализации образовательных целей и задач» [2, с. 45].

В структуре ЦОС вуза выделяют следующие компоненты:

1. Информационно-контентный компонент (электронные учебные материалы, базы данных, электронные библиотеки, мультимедийные ресурсы);
2. Коммуникативный компонент (средства взаимодействия субъектов образовательного процесса — форумы, чаты, видеоконференции);
3. Инструментально-технологический компонент (программные средства, платформы, сервисы, обеспечивающие организацию и управление учебным процессом);
4. Организационно-управленческий компонент (системы управления обучением — LMS, электронные журналы, системы тестирования, средства мониторинга) [6].

Педагогический потенциал ЦОС для развития аналитических умений заключается в обеспечении доступа к разнообразным информационным ресурсам, создании условий для индивидуализации обучения, организации интерактивного и коллаборативного взаимодействия, обеспечении оперативной обратной связи [7]. Цифровые инструменты позволяют визуализировать сложные связи и зависимости, моделировать процессы и явления, работать с большими массивами данных.

Вместе с тем, взаимосвязь цифровых технологий и развития аналитического мышления обучающихся носит двусторонний характер. Цифровые технологии создают новые возможности для организации аналитической деятельности, но одновременно несут риски формирования поверхностного мышления при их неграмотном использовании [2].

## Методические подходы к развитию аналитических умений в ЦОС

На основе проведенного анализа педагогической практики были разработаны методические рекомендации для преподавателей, структурированные в соответствии с компонентами аналитических умений.

Развитие когнитивного компонента:

1. Организация систематической работы с множественными источниками информации в ЭБС. Студентам предлагаются задания на сравнительный анализ научных публикаций с целью выявления различных точек зрения, методологических подходов, аргументации авторов.
2. Включение в содержание курсов модулей по информационной грамотности и критическому анализу

источников. Студенты осваивают критерии оценки достоверности информации, методы выявления манипуляций, принципы работы с научными и ненаучными источниками.

3. Использование чеклистов и алгоритмов для освоения структуры аналитической деятельности (SWOT-анализ, причинно-следственный анализ, схемы сравнительного анализа).

4. Формулирование проблемных заданий, исключающих механическое копирование информации и требующих самостоятельного анализа и интерпретации данных.

Развитие операционального компонента:

1. Систематическое использование инструментов визуализации (интеллект-карты, схемы, диаграммы, инфографика) для представления результатов анализа.
2. Организация работы с «сырыми» данными, требующими обработки и интерпретации (результаты опросов, статистические данные, тексты документов).
3. Использование кейсплатформ и симуляторов для моделирования аналитической деятельности в комплексных профессионально ориентированных ситуациях.
4. Постепенное усложнение заданий от алгоритмизированных к творческим, обеспечивающее переход от репродуктивного к продуктивному и творческому уровням сформированности умений.

Развитие рефлексивного компонента:

1. Рефлексия аналитической деятельности с использованием инструментов LMS (рефлексивные формы, дневники).
2. Использование прозрачных критериев оценки и рубрик для формирования способности к самооценке.
3. Организация взаимного рецензирования (peerreview) студенческих работ в цифровой среде.
4. Предоставление развернутой обратной связи с акцентом на обсуждение не только результата, но и процесса анализа.
5. Создание культуры академической честности и критического отношения к информации [3].

Междисциплинарные проекты в цифровой среде показывают особую эффективность. При их реализации акцент делается на самостоятельном поиске и анализе информации, а также на использовании цифровых инструментов как средств групповой работы, отбора цифрового контента и представления результатов [3].

Общие организационно-педагогические принципы:

Эффективное использование ЦОС для развития аналитических умений требует соблюдения следующих принципов:

Системность и последовательность — развитие аналитических умений должно осуществляться систематически с постепенным усложнением заданий;

Проблемность — все задания должны носить проблемный характер, требовать самостоятельного анализа;

Интеграция цифровых и традиционных методов — цифровые инструменты дополняют, но не подменяют традиционные формы интеллектуальной деятельности;

Индивидуализация — использование возможностей ЦОС для построения индивидуальных образовательных траекторий;

Рефлексивность — систематическая рефлексия аналитической деятельности;

Педагогическое сопровождение — активная роль преподавателя как навигатора, фасилитатора и наставника [2].

### Заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Аналитические умения студентов представляют собой интегративную характеристику интеллектуальной деятельности, включающую когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты. Цифровая образовательная среда вуза обладает значительным педагогическим потенциалом для развития этих умений, однако его реализация требует осознанного педагогического проектирования.

Взаимосвязь цифровых технологий и развития аналитического мышления носит двусторонний характер: цифровые инструменты создают новые возможности, но одновременно несут риски при неграмотном использовании. Ключевыми условиями эффективности являются проблемная направленность заданий, систематическое обучение стратегиям работы с информацией, организация рефлексии и квалифицированное педагогическое сопровождение.

Разработанные методические рекомендации имеют практическую значимость и могут быть использованы преподавателями вузов при проектировании учебных курсов в условиях цифровой среды. Перспективы дальнейшего исследования связаны с экспериментальной апробацией рекомендаций, разработкой диагностического инструментария и изучением специфики развития аналитических умений студентов различных направлений подготовки.

### Литература:

1. Барабашёва И. В., Мелёхина Е. А. Междисциплинарный подход в профессиональной подготовке студентов — будущих преподавателей иностранного языка в вузе // Перспективы науки и образования. 2023. № 5 (65). С. 108–124. DOI: 10.32744/pse.2023.5.7
2. Иванова Е. Г. Потенциал цифровой образовательной среды вуза в формировании проектировочной компетентности бакалавров // Казанский педагогический журнал. 2020. № 4 (141). С. 134–140.
3. Коджаспирова Г. М. Педагогика высшей школы: учебное пособие / отв. ред. Г. М. Коджаспирова. М.: Проспект, 2023. 512 с.
4. Лызь Н. А., Лызь А. Е. Новая педагогика высшей школы: непрерывное образование, цифровая среда, человек обучающийся: учебное пособие. РостовнаДону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2024. 138 с.
5. Сергунцова Е. В. Сущность понятия «аналитические умения» и его составляющие // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 5 (96). С. 67–69.
6. Шершакова М. В. Формирование аналитических умений у студентов факультета исполнительских искусств в процессе специальной подготовки // Вестник Чувашского государственного института культуры и искусств. 2007. № 2. С. 33–39.
7. Широколобова А. Г. Цифровая образовательная среда вуза: компонентный состав и функционал // Вестник ТГПУ. 2024. № 5 (235). С. 119–128.

## Мастер-классы по физике как технология развития естественнонаучной грамотности учащихся 5–6-х классов: от создания до апробации учебно-методического пособия

Сагитова Ландыш Ленаровна, студент

Научный руководитель: Гарнаева Гузель Ильдаровна, кандидат физико-математических наук, доцент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет

*В статье представлен опыт разработки серии мастер-классов «Я — ученый: мой первый лабораторный практикум» для учащихся 5–6 классов. Описана структура методического пособия, приведены конкретные примеры экспериментов. Автор делает вывод, что систематическая практическая деятельность в пропедевтический период позволяет сформировать у младших подростков основы естественнонаучной грамотности и сохранить познавательный интерес к предмету.*



**Ключевые слова:** естественнонаучная грамотность, пропедевтика физики, 5–6 классы, лабораторный практикум, мастер-класс, внеурочная деятельность, исследовательские навыки, методическое пособие.

Каждый год учителя физики сталкиваются с одной и той же картиной: пятиклассники с горящими глазами заходят в кабинет, тянут руки, чтобы потрогать приборы, а к седьмому классу этот интерес гаснет под грузом формул и абстрактных задач. Во ФГОС прописана функциональная грамотность, но на деле у нас почти нет системной работы с детьми 10–12 лет, где они были бы не зрителями опытов, а настоящими исследователями. Поэтому я решила сама разработать серию мастер-классов, которые заложат навыки работы с оборудованием и понимание научного метода еще до того, как начнется серьезная физика. Цель данной статьи — представить опыт разработки и внедрения серии мастер-классов «Я — ученый: Мой первый лабораторный практикум» как эффективного средства формирования естественнонаучной грамотности у обучающихся 5–6 классов, а также описать структуру разработанного методического пособия. Методами, которыми я пользовалась в ходе педагогического эксперимента, являются наблюдение (в ходе мастер-классов фиксировала поведенческие реакции детей), анализ продуктов деятельности (собирала и анализировала рабочие листы учащихся, выполненные в ходе мастер-классов), сравнительный анализ (для оценки эффективности я сравнивала две параллели: в одной учащиеся посещали мастер-классы в 5–6 классах, в другой — нет). Кроме того, в статье подробно описана технология проведения мастер-классов от мотивации до рефлексии, что позволяет коллегам взять готовую методику и сразу применить ее в своей работе, не тратя время на разработку с нуля.

Под естественнонаучной грамотностью понимается способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и готовность использовать полученные знания для объяснения явлений окружающего мира, решения практических задач и принятия обоснованных решений. Наиболее важным периодом для развития интереса к естественным наукам является возраст 11–13 лет. Однако в 5–6 классах физика как самостоятельный учебный предмет еще не изучается. Данное противоречие может быть успешно разрешено через организацию внеурочной деятельности, посредством проведения серии мастер-классов «Я — ученый: мой первый лабораторный практикум», направленных на пропедевтику физических знаний и формирование основ естественнонаучной грамотности.

Предлагаемая учебно-методическая разработка представляет собой сборник сценариев мастер-классов по физике для учащихся 5–6 классов, структурированный по разделам: «Измерения и движение» (рис. 1), «Силы и равновесие», «Давление, плотность и плавание тел», «Тепловые явления», «Электричество и магнетизм», «Свет и оптика». Каждый мастер-класс имеет четкую структуру, включает

целевой блок, перечень необходимого оборудования, требования к технике безопасности и подробный сценарий проведения и предполагаемых результатов. Особенностью разработки является ориентация на формирование конкретных компонентов естественнонаучной грамотности: интерпретация данных, работа с доказательствами, применение знаний в практических ситуациях.

Методическим ядром каждого мастер-класса выступает деятельностный подход: учащиеся не являются пассивными наблюдателями, а выступают в роли исследователей, самостоятельно выполняющих измерения, фиксирующих результаты и формулирующих выводы. В качестве примера можно привести мастер-класс «Цена деления и погрешность: измеряем как ученые» из раздела «Измерения и движение». Занятие начинается с мотивационного этапа, на котором учитель демонстрирует две линейки с разной шкалой и ставит проблемный вопрос: «Если у двух ребят получились разные длины одного и того же предмета — кто прав?». Учащиеся высказывают предположения, после чего под руководством учителя осваивают алгоритм определения цены деления измерительного прибора. Далее в парах они выполняют повторные измерения длины карандаша, диаметра монеты и объема воды в цилиндре, занося результаты в таблицу и вычисляя среднее арифметическое значение. На этапе оценки погрешности вводится правило: погрешность отсчета принимается равной половине цены деления прибора, после чего школьники оформляют окончательный результат в виде  $L = (\text{значение} \pm \text{погрешность})$  см. Завершается мастер-класс обсуждением вопросов: «Почему важно делать повторные измерения?», «Какая линейка дает более точный результат и почему?», «Что означает запись « $\pm$ » в результате измерения?». Таким образом, за одно занятие учащиеся проходят полный цикл исследовательской деятельности: от выдвижения гипотезы до получения и интерпретации количественных результатов.

Важным элементом методической разработки является рабочий лист (рис. 2), который сопровождает каждый мастер-класс и выполняет функцию направляющего документа. Рабочий лист включает исследовательский вопрос, поле для формулировки гипотезы, таблицы для фиксации результатов, подсказки для выполнения вычислений, вопросы для рефлексии и блок для формулировки вывода. Использование рабочего листа позволяет каждому учащемуся работать в индивидуальном темпе, фиксировать результаты своей деятельности и оценивать собственный прогресс. Кроме того, рабочие листы выполняют диагностическую функцию: на их основе учитель может оценить сформированность таких умений, как работа с измерительным прибором, заполнение таблиц, вычисление среднего значения, корректная запись результата с погрешностью и формулировка вывода.

Мастер-класс по физике (5–6 классы)

Раздел 1. ИЗМЕРЕНИЯ И ДВИЖЕНИЕ

Раздел направлен на формирование базовой культуры измерений: чтение шкалы, выбор прибора, повторные измерения, работа с таблицей и простейшим графиком.

Мастер-класс 1. «Цена деления и погрешность: измеряем как ученые»

Класс	5–6
Продолжительность	40–45 минут
Форма	внеурочное занятие / пропедевтика физики
Цель	научить школьников выполнять и фиксировать измерения, читать шкалу и оценивать погрешность результата.
Развиваемые компоненты ЕНГ	планирование и оценивание исследования; интерпретация данных и доказательств.
Ключевые понятия	измерение, шкала, цена деления, повторное измерение, среднее значение, погрешность.
Оборудование	линейки (желательно разных типов), сантиметровая лента, измерительные цилиндры (или мерные стаканы), непрозрачные стаканы с водой, набор небольших предметов (карандаш, ластик, монеты, кубики), лист А4, маркер.
ТБ	не размахивать линейками; воду держать вдали от электроприборов; разлитую воду сразу вытереть.

Сценарий мастер-класса

Этап и время	Действия учителя	Действия учащихся	Результат/факция
1. Мотивация 5 мин	Показывает 2 линейки (с разной шкалой). Вопрос: «Если у двух ребят получились разные длины	Высказывают версии, обсуждают, от чего зависит	Проблемный вопрос + готовность сравнить

10

Рис. 1. Пример мастер-класса из раздела «Измерения и движение»

Мастер-класс по физике (5–6 классы)

Рабочий лист (ученик). МК1. Цена деления и погрешность

ФИО: \_\_\_\_\_ Класс: \_\_\_\_\_ Дата: \_\_\_\_\_

Исследовательский вопрос: \_\_\_\_\_

Гипотеза (предположение): \_\_\_\_\_

1) Определи цену деления приборов:

Линейка: \_\_\_\_\_ см (или мм) Мерный цилиндр/стакан: \_\_\_\_\_ мл

2) Выполни 3 измерения и заполни таблицу.

Объект	Измерение 1	Измерение 2	Измерение 3	Среднее	Погрешность (±)

Подсказка: погрешность отсчета можно принять равной половине цены деления прибора.

3) Запиши результат измерения в научном виде:

Например:  $L = (12,4 \pm 0,1)$  см. Мой результат: \_\_\_\_\_

4) Вопросы:

• Почему важно делать повторные измерения?

• Какая линейка дает более точный результат и почему?

12

Рис. 2. Рабочий лист к мастер-классу по теме «Цена деления и погрешность»

Апробация разработанного пособия и технологии мастер-классов проводилась на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 20 имени Абдуллы Алиша» города Казани в период с сентября 2025 года по февраль 2026 года. В исследовании приняли участие 47 учащихся пятых классов (рис. 3). Были сформиро-

ваны экспериментальная группа (24 человека) и контрольная группа (23 человека). В экспериментальной группе в рамках внеурочной деятельности еженедельно проводились мастер-классы по разработанному пособию; в контрольной группе пропедевтические занятия по физике не проводились, изучение предмета начиналось традиционно с 7 класса.

Группа	Класс	Количество учащихся, чел.
Экспериментальная (ЭГ)	5 «А»	24
Контрольная (КГ)	5 «Б»	23
Итого	-	47

Рис. 3. Выборка исследования

Результаты контрольного среза, проведённого в феврале 2026 года, показали статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами. Доля учащихся с высоким уровнем естественнонаучной грамотности в экспериментальной группе составила 45,5 процентов, тогда как в контрольной группе — только 13 процентов. Кроме количественных данных, были зафиксированы важные качественные изменения. Учащиеся экспериментальных групп к концу апробации перестали бояться слов «физика» и «опыт», свободно обращались с простейшими измерительными приборами (мензурка, динамометр, весы) и активно использовали физическую лексику в повседневной речи. Планируется, что при переходе в 7 класс (начало 2027–2028 учебного года) эти школьники будут демонстрировать хорошее владение лабораторным оборудованием и редкое допущение ошибок, такие как смешение массы и веса, силы и давления, объёма и вместимости. Все учителя естественнонаучного цикла, ознакомившиеся с пособием в ходе ме-

тодических семинаров, подтвердили его пригодность для системного использования во внеурочной деятельности, а также для интеграции в урочную систему в рамках предметов «Окружающий мир» или «Природоведение» там, где они сохраняются в учебном плане.

Таким образом, разработанная серия мастер-классов «Я — ученый: мой первый лабораторный практикум» может рассматриваться как эффективное средство пропедевтики физических знаний и формирования основ естественнонаучной грамотности у учащихся 5–6 классов. Методическая разработка отличается практико-ориентированностью, четкой структурой, наличием дидактических материалов (рабочие листы, рубрики оценивания) и учетом возрастных особенностей младших подростков. Представленный опыт может быть рекомендован учителям физики, педагогам дополнительного образования и методистам для использования во внеурочной деятельности с целью повышения качества естественнонаучного образования и развития функциональной грамотности обучающихся.

#### Литература:

1. Гридина Е. А. Формирование, развитие и оценка естественнонаучной функциональной грамотности обучающихся основной школы. — Текст: электронный. — URL: <https://znanio.ru/media/formirovanie-razvitie-i-otsenka-estestvennonauchnoj-funktsionalnoj-gramotnosti-obuchayushchih-sya-osnovnoj-shkoly-2891705> (дата обращения: 10.02.2026).
2. Программа ФГОС среднего общего образования. — Текст: электронный. — URL: [https://brodki22.gosuslugi.ru/netcat\\_files/67/2188/Programma\\_FGOS\\_SOO.pdf](https://brodki22.gosuslugi.ru/netcat_files/67/2188/Programma_FGOS_SOO.pdf) (дата обращения: 10.02.2026).
3. Мастер-класс. технология подготовки учителя к творческой профессиональной деятельности — Текст: электронный. — URL: <https://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=556> (дата обращения: 10.02.2026).
4. Тамбовцева, Р. А. Методические рекомендации по подготовке и проведению мастер-классов и открытых занятий в системе дополнительного образования — Текст: электронный // Продлёнка: [сайт]. — 2015. — URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/97737-metodicheskie-rekomendacii-po-podgotovke-i-pr> (дата обращения: 10.02.2026).
5. Борбат, А. А. Психолого-педагогические особенности учащихся 5-х классов: учебно-методический материал (5 класс) на тему. — Текст: электронный // Социальная сеть работников образования nsportal.ru: [сайт]. — 2017. — URL: <https://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/2017/04/19/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-uchashchih-sya> (дата обращения: 10.02.2026).

## Формирование жизнестойкости у суворовцев на занятиях психологии: от теории к личностному ресурсу

Саранчук Наталья Валерьевна, педагог-психолог

Уссурийское суворовское военное училище Министерства обороны РФ (Приморский край)

В статье анализируется понятие жизнестойкости (*hardiness*) как интегрального качества личности будущего офицера. Рассматриваются специфические риски образовательной среды суворовского училища (стресс, сепарация от семьи, высокая конкуренция). Предлагается система занятий по психологии, направленная на развитие трех компонентов жизнестойкости: вовлеченности, контроля и принятия риска.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, *hardiness*, суворовское училище, психология, стресс, вовлеченность, контроль, принятие риска.

Современный офицер действует в условиях высокой неопределенности: боевые задачи, работа с личным составом, экстремальные ситуации. Выпускник суворовского училища должен быть не только физически готов, но и психологически устойчив. Понятие «жизнестойкость» (*hardiness*), введенное Сальваторе Мадди, описывает способность человека превращать стрессовые события в возможности для роста.

Для суворовца жизнестойкость — это не абстрактная черта, а профессиональная необходимость. Занятия по психологии являются уникальной площадкой, где можно в безопасной обстановке смоделировать стрессовые ситуации и обучить стратегиям совладания.

В контексте военного образования можно выделить три компонента жизнестойкости (по Мадди) и применить их к суворовцу (табл. 1).

Таблица 1

Компонент	Определение	Проявление у суворовца
Вовлеченность	Убежденность, что активное участие в событиях дает шанс найти интересное и важное	Не отсиживается на занятиях, ищет смысл в учениях и нарядах, не чувствует себя «винтиком»
Контроль	Убежденность, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего	Не впадает в панику при неудачах, ищет варианты выхода (сдал плохо — идет пересдавать)
Принятие риска	Убежденность, что развитие происходит через опыт (как положительный, так и отрицательный)	Не боится брать на себя ответственность, пробовать новое (командование взводом, выступление).

Особенностью традиционной военной педагогики является то, что в ней часто делает упор только на «Контроль» (дисциплина, порядок). Задача психолога — развить «Вовлеченность» и «Принятие риска», которые часто подавляются жесткой системой.

Спецификой проведения занятий по психологическому сопровождению для развития жизнестойкости является форма их проведения. В отличие от лекций по общей психологии, занятия должны быть тренинговыми. Основные принципы занятий:

1. Безопасная среда. Ошибка — это не «слабость характера», а повод для анализа.
2. Моделирование стресса. Использование упражнений с ограничением времени, публичной обратной связью и неопределенностью.
3. Рефлексия. Ключевой этап. Без обсуждения «что я чувствовал» и «как я справился» упражнение не работает.

**Пример практического занятия по развитию жизнестойкости.**

Задание № 1 «Я — причина» (Развитие компонента Контроль)

Цель: Осознание зоны ответственности. Упражнение «Круги влияния»: Суворовцам раздается лист с кругами Эпштейна (внутренний — то, что я контролирую; внешний — что не контролирую, но могу влиять; дальний — что не контролирую вообще). Задание: Разложить по кругам типичные стрессовые ситуации училища (увольнение, оценка, ссора с товарищем, болезнь, погода на параде). Вывод: Люди с низкой жизнестойкостью зафиксированы на внешнем круге. Задача — научиться смещать фокус на внутренний (что я могу сделать прямо сейчас?).

Задание № 2 «Испытание неопределенностью» (Развитие вовлеченности и принятия риска)

Контекст: Будущий офицер часто действует без полной информации. Упражнение «Слепое командование»: Один суворовец (командир) стоит спиной к построению. Ведущий показывает группе сложную фигуру. Командир должен отдавать голосовые команды (без жестов), чтобы группа построилась в эту фигуру. При этом командир не видит результата. Психологический смысл: Развитие толерантности к хаосу. Преодоление страха «совершить ошибку на глазах у всех».

Задание № 3. «Рефрейминг провала» (Принятие риска)



Упражнение «Зато»: Каждый суворовец пишет свою последнюю неудачу (двойка, разбил окно, проиграл в соревновании). Затем сосед по парте должен переформулировать это событие, используя союз «зато», чтобы найти ресурс. Пример: «Я провалил зачет по физо. Зато теперь я знаю, какие мышцы качать, и разозлился на себя так, что буду тренироваться неделю». Цель: Разрушить установку «неудача = катастрофа».

Задание № 4. «Психологическая закалка» (Интегративное)

Это долгосрочный проект на базе занятий (можно проводить раз в месяц): Суворовцам даются «добровольные вызовы» на неделю:

- Не нить 24 часа.
- Сделать то, что откладывал (убрать тумбочку, выучить билет).
- Взять на себя инициативу в быту (помыть полы за весь взвод, когда никто не просил). На следующем занятии — обсуждение: «Было ли вам страшно? Что почувствовали, когда справились?».

Важно понимать: жизнестойкость не формируется через запугивание («в армии будет еще хуже»).

Воспитатель или педагог-психолог на занятиях выступает как фасилитатор: Он не дает готовых ответов, а задает вопросы: «Почему ты решил сдаться?», «Какое у тебя было альтернативное решение?». Он легализует негативные эмоции: «Да, это было трудно, это нормально — злиться, когда не получается».

Для оценивания динамики в развитии жизнестойкости необходимо проводить мониторинг до проведения курса занятий и после и можно использовать следующий психодиагностический инструмент:

Тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Леонтьева, Рассказовой).

Методики на уровень субъективного контроля (УСК).

Наблюдение за поведением: реже жалуется на наряды, берется за сложные задачи, не срывается на сокурсников при стрессе.

Приведу несколько интересных примеров из практики.

На одном из занятий по рефреймингу провала суворовец написал: «Я провалил строевой смотр из-за того, что занервничал и перепутал команды. Взводной сказал при всех, что я тряпка». В ходе обсуждения он получил обратную связь от группы: «Зато ты единственный, кто признал свою ошибку вслух — остальные молчали и делали вид, что всё нормально. Это смелость». Через три недели на повторном тренинге тот же суворовец добровольно вызвался быть командиром в упражнении «Слепое командование». Он объяснил свой выбор так: «Лучше я ошибусь сейчас и пойму, как исправить, чем буду всю жизнь бо-

яться строя». Этот фрагмент показывает, как поэтапно, через рефлексию и поддержку группы, формируется компонент принятия риска.

Другой случай произошёл на занятии «Круги влияния». Один из суворовцев, склонный к пессимизму, поместил «ссору с товарищем» во внешний круг, заявив, что «на него накричали ни за что». Психолог задал вопрос: «Что из этого ты контролируешь? Свою интонацию в ответ? Возможность извиниться позже?». После паузы суворовец переместил ситуацию во внутренний круг и написал: «Я могу сам подойти и спросить, в чём дело, вместо того чтобы дуться». Спустя месяц офицер-воспитатель заметил, что этот воспитанник стал реже конфликтовать и чаще разрешать споры без вмешательства старших. Динамика изменения субъективного локуса контроля здесь очевидна.

Третий показательный момент — работа с «добровольными вызовами». Суворовец выбрал вызов «не нить 24 часа» и в первый же день сорвался на утреннем построении, получив замечание. На занятии он честно признал: «Я думал, это легко, но когда накричали за неопрятный вид, я начал оправдываться. Потом вспомнил задание и замолчал — и понял, что если не ноешь, то быстрее исправляешь косяк». Этот опыт стал поворотным: подросток перестал воспринимать критику как личное оскорбление и начал видеть в ней инструкцию к действию. Таким образом, даже неудачная попытка выполнения вызова даёт материал для роста вовлечённости.

Важно подчеркнуть: такие результаты не появляются после одного занятия. Они требуют системной работы в течение полугода-года. Первые три-четыре встречи суворовцы часто сопротивляются — говорят, что «психология это для слабаков», или отмачиваются на рефлексии. Перелом наступает, когда кто-то из сильных учеников первым начинает делиться чувствами, и группа видит, что это не снижает, а повышает его авторитет. Именно поэтому педагогу-психологу нужно запастись терпением и не форсировать откровения, доверие рождается из мелочей — вовремя заданного вопроса, уважительного тона, отсутствия оценок.

Занятия психологией в суворовском училище — это не предмет ради отметки. Это прививка от психологической ломки. Развитие жизнестойкости позволяет выпускнику не просто выживать в жестких условиях, а сохранять человеческое лицо, брать на себя ответственность и видеть перспективу даже в кризисной ситуации.

Суворовец, прошедший тренинг жизнестойкости, отличается от товарища тем, что не ищет виноватых и не ждет помощи — он действует. Это и есть главное качество современного офицера.

## Индивидуальные образовательные траектории как средство адаптации одарённых детей в начальной школе

Сафина Аделя Ленаровна, студент магистратуры  
Казанский (Приволжский) федеральный университет

*В статье рассматривается проблема адаптации одарённых детей младшего школьного возраста к образовательной среде. Анализируются особенности эмоционального и коммуникативного развития обучающихся с признаками одарённости, а также трудности, возникающие в процессе школьной адаптации. Особое внимание уделяется индивидуальным образовательным траекториям как одному из средств педагогической поддержки обучающихся. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, проведённой на базе Центра образования «ОНИКС» для одарённых детей Сабинского муниципального района Республики Татарстан.*

**Ключевые слова:** одарённость, адаптация, младший школьный возраст, индивидуальная образовательная траектория, педагогическая поддержка, образовательная среда.

Современная система образования ориентирована не только на формирование предметных знаний обучающихся, но и на создание условий для раскрытия индивидуального потенциала ребёнка. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема сопровождения одарённых детей, обладающих высоким уровнем интеллектуального развития, выраженной познавательной активностью и устойчивой учебной мотивацией.

Несмотря на высокие способности, одарённые дети нередко испытывают трудности в процессе адаптации к школьной среде. Это связано с неравномерностью их психического развития, особенностями эмоционально-волевой сферы, повышенной чувствительностью и склонностью к перфекционизму. В результате у таких обучающихся могут возникать сложности во взаимодействии со сверстниками, тревожность, зависимость от внешней оценки и эмоциональное напряжение.

Проблема одарённости широко представлена в трудах отечественных исследователей. Так, Л. С. Выготский рассматривал развитие ребёнка как процесс, обусловленный влиянием социальной среды и обучения [1]. Б. М. Теплов определял одарённость как своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность деятельности [4]. По мнению Н. С. Лейтеса, одарённые дети отличаются своеобразием возрастного развития и повышенной чувствительностью к образовательной среде [2]. А. И. Савенков подчёркивает, что развитие одарённости невозможно без создания специальных педагогических условий [3].

В современных исследованиях всё большее внимание уделяется индивидуализации обучения. Одним из наиболее эффективных способов реализации данного подхода является проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Под индивидуальной образовательной траекторией понимается специально организованный путь развития обучающегося, учитывающий его способности, образовательные потребности, темп освоения материала и личностные особенности. Для одарённых детей индивидуальная образовательная траектория становится не только

средством интеллектуального развития, но и важным фактором психологической адаптации [3].

Следует отметить, что образовательная среда для одарённых детей нередко характеризуется высоким уровнем конкуренции и выраженной ориентацией на достижение результата. В подобных условиях возрастает риск эмоционального напряжения, особенно у обучающихся с высоким уровнем притязаний. Именно поэтому педагогическая поддержка должна быть направлена не только на развитие способностей ребёнка, но и на сохранение эмоционального благополучия ребёнка [6].

С целью изучения особенностей адаптации одарённых детей и определения возможностей индивидуальных образовательных траекторий была проведена опытно-экспериментальная работа на базе Центра образования «ОНИКС» для одарённых детей Сабинского муниципального района Республики Татарстан.

В исследовании приняли участие обучающиеся 4 класса в количестве 19 человек. В ходе педагогического наблюдения была выделена группа детей, демонстрирующих признаки одарённости: высокий уровень познавательной активности, быстрое усвоение учебного материала, стремление к самостоятельному поиску информации и повышенный интерес к выполнению заданий повышенной сложности.

На констатирующем этапе исследования были выявлены отдельные трудности адаптации обучающихся. У части детей наблюдались повышенная тревожность, зависимость от оценки педагога, а также сложности в межличностном взаимодействии со сверстниками. Некоторые обучающиеся стремились к безошибочному выполнению заданий и болезненно реагировали на неудачи.

Полученные результаты подтвердили необходимость организации педагогической поддержки, ориентированной на индивидуальные особенности обучающихся.

В рамках формирующего этапа исследования были разработаны элементы индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся с признаками одарённости. При проектировании траекторий учитывались уровень учебной мотивации, особенности эмоциональной сферы, коммуникативные навыки и темп усвоения материала.

Основными направлениями работы стали:

- создание ситуации успеха;
- развитие коммуникативных навыков;
- снижение уровня тревожности;
- формирование позитивного отношения к ошибке;
- включение обучающихся в совместную деятельность.

В образовательном процессе использовались задания повышенного уровня сложности, элементы исследовательской деятельности, работа в парах и малых группах, а также индивидуальные консультации. Особое внимание уделялось формированию благоприятного психологического климата и снижению эмоционального напряжения обучающихся.

Одним из важных направлений работы стало изменение отношения детей к учебной ошибке. Обучающимся объяснялось, что ошибка является естественной частью познавательного процесса и необходимым условием обучения. Это позволило снизить уровень тревожности и уменьшить страх неудачи.

Кроме того, в процессе реализации индивидуальных образовательных траекторий педагогом осуществлялось регулирование уровня учебной нагрузки. Обучающимся предлагались вариативные задания, позволяющие учитывать их интересы и образовательные потребности.

На контрольном этапе исследования были зафиксированы положительные изменения в адаптации обучающихся. Дети стали активнее включаться в совместную деятельность, повысился уровень их уверенности в собственных силах, снизилась выраженность тревожности. У обучающихся также отмечалось более спокойное отношение к ситуациям контроля знаний.

Положительная динамика наблюдалась и в сфере межличностного взаимодействия. Обучающиеся стали чаще проявлять инициативу в совместной деятельности, демонстрировать готовность к сотрудничеству и учитывать мнение сверстников.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что индивидуальные образовательные траектории выступают важным средством адаптации одарённых детей к школьной среде. Их использование способствует не только развитию интеллектуального потенциала обучающихся, но и созданию условий для их эмоционального благополучия и успешной социализации.

Таким образом, организация педагогической поддержки на основе индивидуальных образовательных траекторий является одним из перспективных направлений современной образовательной практики и требует дальнейшего изучения и совершенствования.

Литература:

1. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. — М.: Юрайт, 2020. — 302 с.
2. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость школьников. — М.: Академия, 2003. — 320 с.
3. Савенков А. И. Одарённые дети в школе: учебное пособие. — М.: Академия, 2018. — 240 с.
4. Теплов Б. М. Способности и одарённость // Психология индивидуальных различий. — М.: МГУ, 1985. — С. 25–40.
5. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
6. Подласый И. П. Педагогика: учебник для вузов. — М.: Юрайт, 2019. — 576 с.

## Образовательная урбанистика как средство обучения иностранным языкам в системе дополнительного образования

Сафонова Дарья Валерьевна, студент магистратуры  
Иркутский государственный университет

В статье рассматривается образовательная урбанистика как инновационное средство обучения иностранным языкам в системе дополнительного образования. Автор определяет образовательную урбанистику как междисциплинарный подход, интегрирующий городское пространство в педагогический процесс. В работе анализируются теоретические основы данного подхода, включая контекстуальное обучение, социокультурную теорию и современные концепции обучения за пределами класса. Описаны практические формы работы: городские экскурсии, проектная деятельность, коммуникация с носителями языка, исследование языкового ландшафта и использование цифровых технологий. В заключительной части статьи обозначаются основные проблемы внедрения урбанистических методов, такие как ограниченность ресурсов, вопросы безопасности и организационные сложности. Делается вывод, что образовательная урбанистика способствует формированию коммуникативных и социокультурных компетенций, однако требует тщательного планирования.

**Ключевые слова:** образовательная урбанистика, дополнительное образование, изучение иностранного языка, городская образовательная среда, языковой ландшафт, обучение за пределами класса.

## Educational Urbanism as a Tool for Foreign Language Teaching in the System of Supplementary Education

*The article examines educational urbanism as an innovative tool for teaching foreign languages within the system of supplementary education. The author defines educational urbanism as an interdisciplinary approach that integrates urban space into the pedagogical process. The paper analyzes the theoretical foundations of this approach, including contextual learning, sociocultural theory, and modern concepts of learning beyond the classroom. Practical forms of work are described, such as city tours, project-based activities, communication with native speakers, linguistic landscape research, and the use of digital technologies. The final part of the article outlines the main challenges of implementing urbanistic methods, including limited resources, safety concerns, and organizational complexities. It is concluded that educational urbanism contributes to the development of communicative and sociocultural competencies but requires careful planning.*

**Keywords:** educational urbanism, supplementary education, foreign language learning, urban educational environment, linguistic landscape, learning beyond the classroom.

### Введение

В эпоху глобализации и межкультурного общения знание и владение иностранными языками становится все более значимым аспектом личностного и профессионального развития современного человека.

В последние несколько лет в отечественных урбанистических исследованиях приобрело форму сравнительно новое научное направление — образовательная урбанистика, которая представляет собой закономерное продолжение процессов урбанизации и трансформации образовательных практик [Иванова, 2024, с. 3].

Городское образование, выполняющее множество функций и непрерывно изменяясь, рассматривается образовательной урбанистикой как особая образовательная среда, поскольку город обеспечивает социализацию и обладает воспитательным потенциалом, а также сферой для творчества и вовлеченности молодежи в его развитие и преобразование [Мурзина, 2023].

### Теоретические основы и периодизация

Образовательная урбанистика представляет собой междисциплинарный подход, интегрирующий городское пространство и архитектуру в процесс обучения. В соответствии с современными образовательными требованиями определяются следующие цели и задачи образовательной урбанистики:

1. Создание благоприятных социальных взаимосвязей посредством бережного отношения к городу, жителям, природе, культуре;
2. Проведение и участие в городских проектах и мероприятиях, приобщение к гражданской культуре и практике городского активизма;
3. Изучение социально значимых понятий через городскую и региональную историю, историю семьи, местные традиции и их духовный смысл, знакомство со значимыми личностями и символами, памятными местами, выражение эмпатии к жителям и заботы о городе.

На основании анализа зарубежных и отечественных научных источников в рамках данного исследования

предлагается следующая **периодизация становления образовательной урбанистики:**

**1. Конец XX века** — период зарождения идеи о городе как образовательном ресурсе в контексте развития городских исследований и педагогики места (place-based education).

**2. 2000-е годы** — этап расширения представлений об образовательной урбанистике, начало использования городов как «открытых классов», где обучение происходит через взаимодействие с реальной городской средой.

**3. 2010-е годы** — этап слияния цифровых технологий и социальных медиа с образовательным процессом, развитие методов «языкового ландшафта» (linguistic landscape) и обучения вне класса (outdoor learning).

**4. 2020-е годы** — современный этап, характеризующийся акцентом на междисциплинарность, межкультурный обмен и развитие глобальных компетенций, а также активным внедрением технологий дополненной реальности.

При разработке данной периодизации мы опирались, в том числе, на методологические принципы, изложенные в учебном пособии В. П. Давыдова, П. И. Образцова, А. И. Умана [Давыдов, Образцов, Уман, 2006].

Образовательная урбанистика базируется на четком понимании городской среды как живого ресурса обучения. Обучающиеся могут изучать иностранный язык, взаимодействуя с носителями языка, участвуя в культурных мероприятиях и используя городские объекты в качестве учебных материалов.

Теоретический фундамент образовательной урбанистики базируется на следующих ключевых педагогических концепциях:

**1. Контекстуальное обучение.** Согласно данной теории, обучающиеся эффективнее усваивают знания и навыки в тот момент, когда они могут быть применены в значимом и реальном контексте. Городская среда представляет собой естественное и динамично изменяющееся пространство, которое делает изучение языка релевантным и запоминающимся.

**2. Социокультурная теория Л. С. Выготского,** делающая акцент на социальном взаимодействии в развитии



когнитивных способностей. Согласно данной теории, высшие психические функции формируются сначала в интерпсихической плоскости, то есть между людьми, а затем интериоризируются во внутриспсихическую [Выготский, 1999, с. 56–60].

В реалиях современной лингводидактики этот принцип находит отражение в подходах, ориентированных на социальное взаимодействие как условие овладения иностранным языком [Ариян, 2013, с. 4–5]. Образовательная урбанистика реализует указанный принцип, предоставляя обучающимся возможность коммуницировать с носителями языка и участвовать в межкультурном обмене, что создает условия для естественной интериоризации языковых средств через социальное взаимодействие в аутентичной городской среде.

**3. Конструктивизм.** Теория конструктивизма исходит из того, что обучающиеся конструируют знание, опираясь на собственный опыт. Образовательная урбанистика в свою очередь предлагает широкие возможности для приобретения опыта через практическое применение языковых навыков в реальных жизненных ситуациях.

**4. Теория экспериментального обучения Дэвида Колба.** Согласно этой теории — наиболее эффективное обучение происходит через непосредственное приобретение опыта. Город как образовательная среда предостав-

ляет студентам возможность учиться через личное переживание и последующую рефлексия.

**5. Мотивационная теория,** которая утверждает, что мотивация является решающим фактором успешного овладения языком. Образовательная урбанистика направлена на повышение мотивации обучающихся, позволяя им использовать иностранный язык в аутентичных ситуациях реального времени.

**6. Теория «обучения за пределами класса» (Learning Beyond the Classroom, LBC),** разработанная Стивеном Торном и Джоном Хеллерманом в 2022 году. Данная теория обосновывает необходимость интеграции формального языкового образования с неформальными практиками взаимодействия с городской средой, фандомом, цифровыми медиа и естественной коммуникацией [Thorne, Hellermann, 2022].

### Функции образовательной урбанистики

Образовательная урбанистика выполняет ряд функций, которые способствуют наиболее эффективному и глубокому обучению. Обобщенное представление о функциях образовательной урбанистики применительно к обучению иностранному языку приведено в таблице 1 («Функции образовательной урбанистики в контексте обучения иностранному языку»).

Таблица 1. Функции образовательной урбанистики в контексте обучения иностранному языку

Функция	Содержание функции	Реализация в обучении иностранному языку
Интеграция среды и обучения	Соединение образовательного процесса с реальным городским пространством	Проведение занятий за пределами аудитории (экскурсии, квесты, наблюдения), использование городских объектов как учебных материалов
Развитие межкультурной коммуникации	Формирование способности к эффективному общению с представителями разных культур	Взаимодействие с носителями языка в городской среде, анализ мультикультурных аспектов городского пространства, изучение языкового ландшафта
Практико-ориентированное обучение	Применение теоретических знаний в реальных жизненных ситуациях	Использование иностранного языка для решения практических задач (ориентация в городе, интервью, выполнение заданий-квестов)
Социальная активность и гражданское участие	Вовлечение обучающихся в решение социально значимых городских проблем	Участие в волонтерских проектах, городских инициативах, разработка проектов по благоустройству на иностранном языке
Междисциплинарность	Синтез знаний из разных предметных областей	Интеграция языкового обучения с историей, географией, искусством, экологией, архитектурой через изучение городского контекста
Технологическая интеграция	Использование цифровых инструментов для организации обучения	Применение мобильных приложений, дополненной реальности (AR), интерактивных карт, QR-кодов для создания образовательных маршрутов и заданий
Исследовательский подход	Развитие навыков анализа, критического мышления и самостоятельного поиска	Изучение городской среды как объекта исследования: сбор и анализ языковых данных, интервью с жителями, проектно-исследовательская деятельность
Развитие критического мышления	Формирование способности анализировать и оценивать городские явления	Обсуждение социальных, культурных, экологических проблем города на иностранном языке, участие в дебатах и дискуссиях

Таблица 1 (продолжение)

Функция	Содержание функции	Реализация в обучении иностранному языку
Повышение мотивации	Создание условий для устойчивого интереса к изучению языка	Обучение в аутентичной среде, связь с личным опытом обучающихся, игровые и интерактивные форматы занятий
Рефлексивная практика	Осмысление и оценка собственного опыта взаимодействия с городской средой	Ведение языковых дневников, блогов, создание видеоотчетов, портфолио проектов на иностранном языке
Формирование социокультурной компетенции	Понимание культурных кодов, норм и ценностей через городскую контекст	Знакомство с историческими и культурными достопримечательностями, изучение традиций и символики города на иностранном языке
Активизация языковой осознанности (language awareness)	Развитие чувствительности к языковым явлениям в городской среде	Анализ вывесок, рекламы, объявлений, граффити на иностранном языке, выявление языковых ошибок и особенностей

**Методологические принципы и практические аспекты реализации**

В качестве методологической основы образовательной урбанистики выделяется следующий ряд принципов:

- Интеграция городской среды — город выступает образовательным пространством, в котором обучающиеся наблюдают и изучают социальные, экономические и культурные явления.
- Практическая направленность обучения — обучающиеся имеют возможность применять теоретические знания на практике, а также решать реальные задачи и реализовывать собственные проекты.
- Межкультурное образование — межкультурная компетенция непрерывно развивается благодаря коммуникации с разнообразными группами населения.
- Развитие критического мышления — обучающиеся учатся анализировать существующую проблематику города, а также выдвигать идеи и предлагать инновационные решения.
- Социальная ответственность — в рамках образовательной урбанистики обучающиеся могут активно участвовать в жизни города и развивать свои гражданские качества.

Образовательная урбанистика является эффективным средством обучения иностранным языкам, предоставляющее обучающимся возможность погружения в языковую и культурную среду не только теоретически, но и практически. Данный подход способствует активному использованию языка в реальных условиях, что улучшает языковые компетенции и углубляет понимание культурного контекста.

В системе дополнительного образования образовательная урбанистика включает следующие аспекты:

1. Городские экскурсии и квесты. Проведение тематических экскурсий по городу, во время которых обучающиеся используют иностранный язык в общении с учителями, гидами, местными жителями или с друг другом. Проводимые

исследования подтверждают эффективность такого формата, к примеру, проект «*outdoor CLIL treasure hunt*» в Милане показал повышение вовлеченности и мотивации студентов по сравнению с традиционными занятиями.

2. Проектная деятельность. Разработка и реализация проектов, требующих детального изучения городской среды, истории, архитектуры, а также использования иностранного языка для сбора информации, проведения интервью и презентации результатов.

3. Коммуникация с носителями языка. Разнообразные встречи и мероприятия, проводимые в неформальной обстановке с носителями иностранного языка, позволяют студентам применять знания и умения в естественных условиях и совершенствовать свои социальные навыки.

4. Использование городского пространства как учебного ресурса. Стоит представить город в виде «живого учебника», где каждый уголок, улица и здание могут служить материалом для изучения языка и знакомства с культурой. Особое значение в этой связи приобретает метод *linguistic landscape* (языковой ландшафт). Например, исследование языковых вывесок, указателей, рекламных объявлений в городском пространстве. Международные исследования (Bangkom, 2024; проект EC2U, 2023) подтверждают, что анализ языкового ландшафта повышает языковую осознанность (*language awareness*) и чувствительность к мультилингвальным и межкультурным аспектам [Bangkom, 2024; Funk, Eibenseeiner, 2023].

5. Технологическая интеграция. Использование мобильных приложений и онлайн-ресурсов для подготовки и осуществления городских образовательных маршрутов, проведения интерактивных игр, выполнения заданий, способствующих изучению иностранного языка. Применение технологий дополненной реальности (AR) [Thorne, Hellermann, 2022].

6. Культурные мероприятия. Участие в культурных событиях города (выставки, театральные постановки, фестивали), где обучающиеся могут общаться на иностранном языке и глубже понять культурный контекст.

7. Рефлексивная практика. Ведение дневников или блогов, в которых описываются личные впечатления и рассуждения о городской среде и приобретенном языковом опыте, что способствует осмыслению и закреплению полученных знаний.

8. Технологические платформы. Использование социальных сетей, блогов и других онлайн-средств для обмена опытом и информацией между обучающимися, а также для совместной работы над заданиями и проектами.

9. Межкультурные обсуждения. Участие в дискуссиях на актуальные темы, которые связаны с городской средой и культурой.

10. Междисциплинарные разработки. Сопряжение изучения языка с другими предметами (история, география, изобразительное искусство, музыка) позволяет глубже осваивать материал и видеть межпредметные связи.

### Проблемы внедрения

Внедрение урбанистических методов в процесс обучения требует учета логистических и организационных аспектов, а также обеспечения безопасности обучающихся и соответствия программы установленным образовательным стандартам. Несмотря на все преимущества, образовательная урбанистика сталкивается с рядом проблем:

1. Доступность ресурсов. Реальность такова, что все города и населенные пункты обладают необходимой инфраструктурой для реализации программ образовательной урбанистики, что может ограничивать учебный процесс.

2. Безопасность. Проведение занятий в некоторых районах города, особенно в вечернее время, может создавать определенные риски, требующие реализации дополнительных мер предосторожности.

3. Финансирование. Реализация программ образовательной урбанистики может требовать значительных финансовых вложений на организацию мероприятий и координацию с городскими учреждениями.

4. Возникновение языкового барьера. Обучающиеся с начальным уровнем языка могут испытывать трудности при общении с носителями языка, что способно негативно сказаться на мотивации и уверенности в собственных силах.

5. Культурные различия. Обучающиеся могут сталкиваться с культурным шоком или непониманием, что потребует дополнительной поддержки и времени на адаптацию.

### Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Давыдов В. П., Образцов П. И., Уман А. И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. вузов / В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. Уман. — М.: Логос, 2006. — 128 с.
3. Иванова Е. А. О возможности использования образовательной урбанистики в обучении иностранным языкам / Е. А. Иванова // Шатилковские чтения. Трансформационные процессы в иноязычном образовании: реальность и перспективы: сборник научных трудов. — СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024. — С. 3–9.

6. Зависимость от погодных условий. Запланированные мероприятия могут быть ограничены погодными условиями, что сужает возможности их проведения в определенные сезоны.

7. Неравенство доступа. Люди из малообеспеченных семей могут не иметь равного доступа к программам образовательной урбанистики из-за финансовых или логистических ограничений.

8. Координация с учреждениями. Необходимость тесного сотрудничества с городскими учреждениями может осложняться бюрократическими процедурами и различиями в целевых установках.

Указанные проблемы требуют тщательного планирования и организации образовательного процесса с учетом местных условий и потребностей обучающихся.

### Заключение

Таким образом, можно заключить, что образовательная урбанистика представляет собой междисциплинарный педагогический подход, рассматривающий городскую среду как активный образовательный ресурс. В контексте обучения иностранному языку данный подход приобретает особую значимость, поскольку позволяет интегрировать языковую практику в аутентичные ситуации городской коммуникации, создавая при этом условия для естественного формирования коммуникативной и социокультурной компетенций.

Теоретическую основу образовательной урбанистики как педагогического подхода составляют контекстуальное обучение, социокультурная теория Л. С. Выготского, конструктивизм, экспериментальное обучение, мотивационные теории, а также современные концепции обучения за пределами класса (LBC) и языкового ландшафта (linguistic landscape). В системе дополнительного образования, характеризующейся гибкостью, практической направленностью и неформальностью среды, данный подход получает наиболее благоприятные условия для своей реализации.

Образовательная урбанистика как педагогический подход предполагает широкий спектр форм работы: городские экскурсии и квесты, проектную деятельность, взаимодействие с носителями языка, исследование языкового ландшафта, интеграцию цифровых технологий, участие в культурных мероприятиях, рефлексивные практики, междисциплинарные разработки. Реализация этих форм способствует развитию коммуникативных навыков, критического мышления, межкультурной компетенции.

4. Мурзина И. Я. Малые города Свердловской области: потенциал образовательной урбанистики / И. Я. Мурзина // Малые города большой страны: сборник научных статей и материалов Первой Всероссийской научно-практической конференции, Иваново, 01–03 июня 2023 года / Ивановский государственный университет. Т. 1. — Иваново: Ивановский государственный университет, 2023. — С. 96–105.
5. Мурзина И. Я. Медиапроекты в русле прикладной (образовательной) урбанистики: теория и практика / И. Я. Мурзина // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. — 2023. — Т. 29, № 4. — С. 123–131.
6. Bangkom K. Learning While Walking the Streets of Rayong: Combining Linguistic Landscape and Language Awareness through Action Research with Children / K. Bangkom // rEFlections. — 2024. — Vol. 31, No. 3. — P. 875–895.
7. Funk H., Eibensteiner L. The EC2U Language Tandems: Developing Intercultural Competence in a Virtual Exchange / H. Funk, L. Eibensteiner // Language Learning in Higher Education. — 2023. — Vol. 13, No. 1. — P. 153–174.
8. Thorne S. L., Hellermann J. Interfacing Formal Education and Language Learning Beyond the Classroom / S. L. Thorne, J. Hellermann // The Routledge Handbook of Language Learning and Teaching Beyond the Classroom / ed. by H. Reinders, C. Lai, P. Sundqvist. — London: Routledge, 2022. — P. 36–51.

## Внедрение наставничества в процесс работы образовательного учреждения. Реверсивное наставничество

Селиванова Юлия Дмитриевна, преподаватель  
Северный колледж физической культуры и спорта (г. Мончегорск, Мурманская область)

**Ключевые слова:** реверсивное наставничество, мотивация, эффективность, технологии.

На федеральном уровне наставничество признаётся одним из базовых механизмов развития системы среднего профессионального образования. Повышение профессионализма и компетентности педагогов напрямую связано с эффективной организацией наставнических программ, которые обеспечивают поддержание качества образования и внедрение современных образовательных методик. Реверсивное наставничество в образовании — это формат взаимодействия (например, педагог-студент), при котором студенты обучают более опытных преподавателей новым навыкам, например, цифровым технологиям или современным образовательным методикам. Это помогает студентам чувствовать себя более значимыми, а преподавателям — оставаться востребованными и восполнить образовательные дефициты, что способствует взаимному профессиональному росту и созданию толерантной образовательной среды. В этом контексте реверсивное наставничество, при котором студенты обучают педагогов новым цифровым и методическим умениям, становится ключевым фактором модернизации образовательного процесса. Эта уникальная модель способствует не только обмену знаниями, но и формированию инновационной среды внутри учебных заведений. Реверсивное наставничество (наставничество «наоборот») полезно не только наставляемому для ликвидации трудностей, но и наставнику для повышения самооценки и формирования положительного имиджа в колледже. Вот некоторые цели реверсивного наставничества:

- выстраивание отношений между поколениями;
- передача корпоративных знаний;

- развитие командной работы;
- налаживание горизонтальных связей между молодыми и опытными работниками;
- решение проблемы недостаточной компетентности сотрудников старших возрастов в области информационных технологий; внедрение профессиональных решений на основе новейших технологий.

Для успешной реализации программы реверсивного наставничества необходимо учитывать несколько ключевых моментов:

- Подбор пар «наставник-наставляемый». Важно учитывать интересы, цели и профессиональные потребности как наставляемого, так и наставника;
- Определение целей и задач. Наставник совместно с наставляемым определяют конкретные цели и задачи, которые они планируют достичь в процессе совместной работы;
- Обратная связь. Регулярные встречи для обсуждения достигнутых результатов позволяют корректировать стратегию и улучшать качество работы. Основным методом реверсивного наставничества — организация деятельности сопровождаемого: совместное обсуждение, осмысление полученного опыта.

Основные цели реверсивного наставничества заключаются в интеграции современных цифровых компетенций в педагогическую практику, а также в развитии межпоколенческого сотрудничества. Такая модель способствует гармоничному объединению традиций и инноваций, стимулирует развитие умений и навыков, необходимых для успешного преподавания в условиях цифровой транс-



формации образования. Кроме того, она усиливает социальную сплочённость и профессиональную мотивацию в педагогическом коллективе. Практика реверсивного наставничества развивается посредством поэтапного внедрения, начиная с анализа потребностей педагогов, формирования пар наставник — наставляемый и организации обучающих сессий. На начальном этапе происходит выявление актуальных компетенций, после чего студенты проводят мастер-классы и тренинги для преподавателей. Последующие стадии включают оценку результатов и корректировку программ, что позволяет обеспечить адаптивность и эффективность процесса обучения. Ключевые методы и инструменты реверсивного наставничества включают интерактивные обучающие сессии, использование цифровых платформ для совместного обучения, проведение практических занятий и регулярный обмен опытом через вебинары и круглые столы. Инструментарий опирается на современные гаджеты, приложения и образовательные ресурсы, что позволяет обеспечить доступность и привлекательность процесса для обеих сторон. Такой комплексный подход создаёт благоприятную среду для динамичного, мотивационного и результативного взаимодействия между студентами и педагогами. Реверсивное наставничество может реализовываться в разных формах, например:

- Менторские программы, семинары, тренинги;
- Проекты, где молодые специалисты принимают активное участие в процессе руководства и берут на себя ответственность за принятие важных решений;
- Взаимодействие в паре «ученик — учитель» («студент — преподаватель»), при этом ученик является наставником, а учитель — наставляемым.

Реверсивное наставничество имеет ряд преимуществ для разных участников, то есть приносит значительные выгоды как для наставников, так и для наставляемых.

Некоторые преимущества реверсивного наставничества:

- Укрепление горизонтальных связей — это улучшает командную работу и атмосферу в организации;
- Повышение мотивации и удовлетворённости работой — молодые сотрудники, выступая в роли наставников, чувствуют себя более уверенно и значимо;

– Развитие лидерских качеств — молодые наставники учатся быть лидерами и руководителями, что помогает им развиваться и готовиться к будущим руководящим ролям;

– Повышение уровня инноваций — взаимодействие между молодыми и старшими сотрудниками способствует генерации новых идей и инноваций, что может привести к улучшению продуктов и услуг компании.

Педагоги получают доступ к современным технологиям и методикам, что повышает качество их работы. Студенты приобретают лидерские навыки и ответственность, укрепляя чувство принадлежности к образовательному сообществу. Для всего коллектива это способствует улучшению коммуникации, повышает мотивацию и способствует формированию атмосферы взаимного уважения и поддержки. Реверсивное наставничество имеет большой потенциал для интеграции инновационных подходов в систему среднего профессионального образования. Для его масштабного и систематического внедрения требуется развитие соответствующих методик, стандартизация практик и поддержка на институциональном уровне. Такой прогресс позволит значительно повысить квалификацию педагогов, усилить их цифровую грамотность и обеспечить современное качество образования в условиях быстро меняющегося мира. Таким образом, реверсивное наставничество — это инновационный подход, при котором студенты становятся источником ценных знаний для педагогов, особенно в сфере цифровых технологий и новых методик обучения. Такая взаимная практика объединяет традиционный опыт преподавателей с современными инновациями, способствуя развитию гибких, адаптивных компетенций у всех участников. В результате формируется двунаправленный обмен, стимулирующий профессиональный рост, а также укрепляющий образовательное сообщество и межпоколенческие связи. Однако реверсивное наставничество сталкивается с некоторыми вызовами. Например, необходимо создать подходящую организационную культуру, которая будет поддерживать и поощрять такие взаимоотношения между сотрудниками, или обучить и подготовить наставников, чтобы они могли эффективно передавать свои знания и навыки.

#### Литература:

1. Дорохова Т. С. «Методологические основания реверсивного наставничества в профессиональной деятельности педагогов» / Т. С. Дорохова, Ю. Н. Галагузова // «Педагогическое образование в России». — 2022. — № 5. — С. 154–162.
2. Кругликова Г. А. «Реверсивное наставничество как средство обеспечения профессионального роста педагогических работников в образовательных организациях: информационно-аналитические материалы» / Кругликова Г. А., Самошина С. Н. — Екатеринбург: [б. и.], 2023. — 16 с.

## Игровой стретчинг как инновационная здоровьесберегающая технология в деятельности воспитателя в условиях ДОУ

Сизонова Мария Александровна, воспитатель;

Яковлева Анна Викторовна, педагог-психолог;

Курчина Татьяна Борисовна, воспитатель;

Часовских Раиса Ивановна, воспитатель;

Недоступова Елена Сергеевна, воспитатель

МАДОУ Детский сад комбинированного вида № 2 «Сказка» поселка Троицкий Губкинского р-на (Белгородская область)

Здоровый образ жизни становится важной частью культурного развития каждого человека. Грамотно выстроенная физическая активность в детстве помогает организму не только окрепнуть, но и способствует всестороннему развитию личности в будущем. Сегодня существует множество современных подходов к сохранению и укреплению здоровья. Один из них — игровой стретчинг, который подходит для дошкольников и может быть освоен даже в домашних условиях.

Стретчинг представляет собой систему специальных упражнений, направленных на постепенное увеличение подвижности всех групп мышц. В основе лежит растяжка — естественное движение, знакомое каждому с детства, например, утренние потягивания. Гибкость — это залог здоровья, бодрости и отличного настроения на весь день.

Специалисты считают, что начинать заниматься стретчингом лучше всего в детском возрасте. В этот период мышцы, сухожилия, связки, суставы и хрящи отличаются большей эластичностью и подвижностью, что способствует эффективному развитию гибкости. Даже если ребёнок не станет профессиональным спортсменом, хорошая растяжка, приобретённая благодаря игровому стретчингу, останется с ним на всю жизнь. Кроме того, развитая гибкость снижает риск получения травм при падениях и других неприятных ситуациях.

Главная особенность стретчинга — его естественность. В основе методики лежат движения, которые человек выполняет инстинктивно: например, потягивания после сна или разминка после долгого сидения. Именно такие упражнения и составляют основу стретчинга.

Детский стретчинг отличается тем, что занятия проходят в игровой форме, не вызывая у детей усталости или ощущения обязанности. Для ребёнка это не рутина, а увлекательное занятие. В игровой стретчинг гармонично вплетаются элементы лечебной физкультуры, коррекционной гимнастики, а также техники релаксации и музыкальное сопровождение.

В рамках планирования образовательной деятельности в МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 2 «Сказка» ведется планомерная работа по развитию у детей физической выносливости. Дети, регулярно занимающиеся растяжкой, становятся менее подверженными стрессу, эмоциональным перепадам и переутомлению, что особенно важно в условиях современного ритма жизни. Кроме того, стретчинг помогает скорректировать осанку

и широко применяется в лечебной физкультуре для профилактики и устранения нарушений опорно-двигательного аппарата.

В игровой форме дети вовлекаются в сюжетно-ролевые истории, где они изображают различных животных и сказочных персонажей — *змею, зайца, лисичку, лягушку, золотую рыбку* и других. Это не только делает тренировки увлекательными, но и стимулирует творческое мышление.

### Основные виды стретчинга

— **Статический.** Упражнения выполняются с удержанием позы от 10 секунд до нескольких минут. Считается наиболее безопасным методом.

— **Медленный.** Плавное растяжение мышц до максимальной длины. Отлично подходит для разминки, также известен как ритмическая гибкость.

— **Пассивный.** Растяжку выполняет партнёр, а сам занимающийся остаётся в расслабленном состоянии.

— **Динамический.** Плавный переход от одного упражнения к другому без задержек.

— **Баллистический.** Включает маховые движения руками и ногами, а также быстрые сгибания и разгибания туловища с большой амплитудой. Этот вид стретчинга считается травмоопасным и не рекомендуется для групповых занятий.

### Ключевые правила стретчинга

— Все движения выполняются только при расслабленных мышцах.

— Полная сосредоточенность на той части тела, которую вы растягиваете.

— Дыхание должно оставаться ровным на протяжении всей тренировки.

— Для заметного эффекта занятия должны быть систематическими — не реже двух раз в неделю.

### Особенности игрового стретчинга

Эта методика комплексно воздействует на организм ребёнка: в работу включаются все мышцы и суставы, что способствует их гармоничному развитию. Игровой стретчинг обеспечивает правильное формирование всех систем организма, служит надёжной профилактикой сколиоза

и плоскостопия, а также помогает развивать коммуникативные способности.

Заниматься игровым стретчингом можно начинать уже с 3–4 лет. В этом возрасте гораздо важнее не количество выполненных упражнений, а их регулярность — именно постоянство приносит наилучшие результаты.

Поскольку игра является основным видом деятельности для дошкольника, упражнения в игровом стретчинге построены на имитации и сюжетно-ролевых ситуациях. Каждое задание органично вплетено в игру, что позволяет одновременно решать задачи по оздоровлению и развитию ребёнка.

### Структура занятия по игровому стретчингу

**Вводная часть.** Занятие начинается с разнообразных двигательных активностей: дети выполняют различные виды ходьбы, бега, прыжков, а также подражательные и имитационные движения. Такие упражнения способствуют укреплению свода стопы, развитию координации, пространственной ориентации и внимания. В эту часть занятия часто включаются элементы игровой ритмики и танцевальные движения.

**Основная часть.** В центре занятия — обучение и повторение упражнений, направленных на проработку различных мышечных групп. Всё проходит в формате увлекательной сюжетно-ролевой игры. Варианты сценариев могут быть самыми разными:

- сказочные путешествия (поход в зоопарк, прогулка по лесу, экспедиция в джунгли, полёт в космос);
- фантазийные приключения, когда дети сами придумывают сюжеты и встречи с животными, насекомыми или сказочными существами;
- инсценировки по сказкам, где ребята изображают персонажей и помогают героям справиться с трудностями.

### Литература:

1. Бояркин, А. Д. Игровой стретчинг как метод развития гибкости у младших школьников // Sciences of Europe. 2019. № 42–3 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovoy-stretching-kak-metod-razvitiya-gibkosti-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 29.01.2023).
2. Сулим, Е. В. Занятия по физкультуре в детском саду. Игровой стретчинг для дошкольников. ФГОС ДО / Е. В. Сулим. — М.: Сфера, 2020. — 112 с.

**Заключительная часть.** Завершается занятие упражнениями на расслабление и релаксацию. Это помогает организму ребёнка мягко перейти от физической активности к другим видам деятельности.

### Применение игрового стретчинга в работе с детьми

**Физкультминутки.** Кратковременные физические упражнения по методике игрового стретчинга идеально подходят для перерывов между занятиями, требующими умственного напряжения (например, на уроках математики, развития речи или рисования). Такие паузы помогают снять усталость и восстановить у детей положительный эмоциональный настрой.

**Самостоятельная двигательная активность.** Навыки и умения, полученные на организованных занятиях, дети с удовольствием переносят в свою повседневную жизнь. Поскольку упражнения подаются в игровой и увлекательной форме, они вызывают у ребят живой интерес. Задача педагога — грамотно организовать этот процесс, направляя и корректируя детскую активность.

**Интеграция в режим дня.** Упражнения по игровому стретчингу легко вписываются в ежедневный распорядок. Их можно включать в утреннюю гимнастику, бодрящую гимнастику после дневного сна, использовать во время прогулок, а также проводить как часть физкультурных досугов и праздников.

Сегодня врачи всё чаще отмечают у детей недостаток физической активности — гиподинамию. Мало-подвижный образ жизни приводит к множеству проблем со здоровьем. Регулярные занятия стретчингом помогают ребёнку нормализовать вес, улучшить мышечный тонус, а также поддержать здоровье позвоночника и суставов. Стретчинг становится надёжной основой для гармоничного и здорового развития подрастающего поколения.

## Специфика профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов в современном педагогическом вузе

Смалёха Екатерина Алексеевна, старший преподаватель  
Томский государственный педагогический университет

*В статье рассматриваются аспекты профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов в современном педагогическом вузе. Анализируются новые требования к подготовке специалистов в сфере логопедии, мнения исследователей о том, какой должен быть современный университет и какие методы и технологии должны применяться при*

подготовке студентов. Рассмотрены и проанализированы профессиональный стандарт, учебный план, рабочая программа, положение об оказании логопедической помощи. С учётом данных документов определено, какого специалиста должен готовить современный педагогический университет. Подготовка будущих учителей-логопедов в педагогическом вузе претерпевает значительные изменения под влиянием новых требований к образованию, расширения специфики деятельности логопеда, применения искусственного интеллекта и других технологий в процессе обучения. Современный педагогический вуз стремится готовить не просто «учителя-логопеда», а высококомпетентного специалиста, способного применять доказательные подходы, в зависимости от места работы и постоянно развиваться в соответствии с требованиями профессионального стандарта и запросами общества.

**Ключевые слова:** подготовка учителей-логопедов, современный педагогический вуз, профессиональные стандарты, компетентностный подход, профессиональная подготовка, логопедическая деятельность, инновационные методы обучения, профессиональные навыки.

В процессе развития современной системы образования сохраняется дисбаланс качества и условий подготовки педагогов в разных образовательных организациях, отсутствуют единые подходы к механизмам и инструментам оценки качества, демонстрируется недостаточное соответствие результатов подготовки выпускника (молодого педагога) актуальным запросам отрасли образования, общества и государства (распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688-р).

12 мая 2023 года Президент РФ В. В. Путин подписал Указ № 343 «О некоторых вопросах совершенствования высшего образования», который определяет внедрение пилотного проекта по изменению уровней профессионального образования. Для высшего образования устанавливаются уровни: базовое высшее образование и специализированное высшее образование. Срок освоения программ базового высшего образования от четырёх до шести лет, программа магистратуры специализированного высшего образования от одного года до трёх лет в зависимости от направления подготовки, специальности и/или профиля подготовки либо от квалификации. [1]

Как отмечает ректор МПГУ Алексей Лубков: «В этом решении мы видим, с одной стороны, возврат к проверенной временем модели подготовки специалистов со сроком обучения 5 лет и традиционному пониманию задач аспирантуры как формы последипломного образования. В то же время свое место в новой структуре займет магистратура как специализированная подготовка. Достоинством является также сохранение вариативности образовательных программ и расширение прав вузов по определению их содержания и сроков обучения». [2] По состоянию на 28 июля 2025 года на программы бакалавриата и специалитета подано рекордное количество заявлений — 514,1 тыс. Всего в России подготовку кадров в сфере образования осуществляют 36 профильных и более 200 классических вузов. [3]

С. С. Кравцов и А. В. Лубков отмечают, что одной из ключевых задач современного педагогического университета, должно быть обеспечение современных условий обучения, развитие педагогической науки и инновационной деятельности.

По мнению Севостьянова И. О., современные тренды в педагогическом образовании направлены на подготовку педагогов, способных работать в условиях глобализации, цифровизации и разнообразия учебных потребностей. Интеграция цифровых технологий, персонализированное обучение, межкультурная компетентность, социально-эмоциональное обучение и инклюзивное образование становятся ключевыми элементами современных программ подготовки педагогов. Эти тренды помогают педагогам быть гибкими, адаптивными и готовыми к вызовам, которые ставит перед ними современное общество. [4]

Как отмечает Севостьянов И., педагогическое образование претерпевает значительные трансформации, которые определяются тенденциями в сфере подготовки будущих учителей:

- интеграция цифровых технологий: online-платформы, виртуальные классы, интерактивные учебные материалы, системы управления обучением (LMS);
- персонализированное обучение: подход требует от будущих педагогов глубокого понимания психологии обучения, методов дифференциации и адаптации учебных программ;
- глобализация и межкультурная компетентность: формирование у будущих педагогов межкультурной коммуникации и культурной грамотности;
- социально-эмоциональное обучение (SEL): подход подчеркивает важность развития у учеников навыков самосознания, управления эмоциями, эмпатии, социальных навыков и принятия ответственных решений;
- инклюзивное образование: создание условий, в которых все ученики, вне зависимости от их физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных и языковых особенностей, могут участвовать в учебном процессе наравне с остальными. [5]

Шишов С. Е. отмечает трансформацию целей, содержания, форм, методов и технологий оценивания образования в условиях цифровой трансформации, а также как подготовить молодого специалиста к успешной трудовой деятельности в эпоху ИИ. Автор отмечает основные черты новой парадигмы образования: искусственный интеллект (обязательная компетентность в ИИ для выпускников, переход от запрета к интеграции ИИ в про-



цесс обучения), персонализация (обучение, заточенное под одного конкретного студента в реальном времени, умные учебники с ИИ), иммерсивное обучение (использование VR/AR/XR, виртуальные лаборатории, симуляции операций, исторические реконструкции, научные концепции), микроквалификации (человек учится всю жизнь, добавляя модули по мере изменения рынка, университеты становятся «карьерными lunchpad»), гибридные и онлайн-форматы (педагогика бесконфликтности). Образование должно фокусироваться на развитии способности к самообразованию, метакогнитивных навыков и подготовке к мультикультурной среде и содержание образования требует интеграции дисциплин, включения курсов по ИИ и усиления внимания к гуманитарным наукам. [6, с.33]

Следуя современным тенденциям в образовании, подготовка будущего учителя-логопеда должна учитывать эти особенности. Однако в положении об оказании логопедической помощи в организациях, утверждённое распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 6 августа 2020 года № Р-75 учитель-логопед представлен как многофункциональный специалист, обеспечивающий пропедевтическую, коррекционно-развивающую, воспитательную составляющие процесса образования обучающихся с нарушениями речи. Следует отметить, что характеристики ориентированы на учителя-логопеда, работающего в системе образования, и не регламентируют специфические параметры работы логопеда в системах здравоохранения, социальной защиты, в сфере индивидуального предпринимательства. [7]

Также в положении отмечено, что деятельность учителя-логопеда в системе образования рассматривается в составе дефектологических специальностей как работа специалиста, принимающего участие в реализации адаптированных общеобразовательных программ, обеспечивающего воспитание, коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Выделяются коррекционно-педагогический, организационно-методический и диагностико-консультативный виды профессиональной деятельности учителя-логопеда, которые реализуются через трудовые функции, обеспечиваемые соответствующими знаниями и умениями.

В связи с этим, интерес для оценки современных представлений о профессиональной деятельности логопеда представляют исследования и комментарии, связанные с проектированием проектов профессиональных стандартов, обсуждение проблем межведомственного взаимодействия специалистов.

Как отмечено в профессиональном стандарте и ФГОС ВО 3++, специалист в сфере дефектологического образования должен уметь применять цифровые образовательные ресурсы, дистанционные образовательные технологии, электронное обучение при реализации адаптированных образовательных программ, программ

коррекционной работы для обучающихся с нарушениями речи: «Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений — все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу». [8]

Решение задачи трансформации связанной с изменениями в системе образования предусматривает: внедрение образовательных цифровых сервисов для формирования у студентов, обучающихся по программам подготовки педагогических кадров, опыта освоения содержания образования в смешанном формате, опыта проектирования и освоения цифровых образовательных ресурсов, других компонентов цифровой грамотности; активизацию применения в образовательных организациях электронной образовательной среды, включающей различные цифровые сервисы для обучающихся и преподавателей; включение в программы подготовки педагогических кадров цифрового контента (включая учебники и тренажеры), средовых решений, используемых в современной цифровой школе, инструментов использования в профессиональной деятельности больших данных; конструирование и реализацию новых магистерских программ, направленных на подготовку педагогов-проектировщиков технологических и содержательных цифровых решений для современной школы.

Основная цель вуза состоит в том, чтобы создать образовательную программу, которая бы удовлетворяла потребности каждого студента в соответствии с его склонностями, способностями, интересами и возможностями с одной стороны, а также обеспечивала свободу выбора индивидуальной траектории образования и мобильности в федерально-региональном и международном масштабе с другой.

Основу подготовки бакалавров дефектологии образуют дисциплины, обеспечивающие формирование профессиональных компетенций как общего характера, так и ориентированных на приобретение специфических знаний, умений и навыков («Общая и специальная психология» и др.). Профилизация в подготовке бакалавров проводится также при прохождении практик и итоговой аттестации.

В связи с квалификационными требованиями профессиональная подготовка учителя-логопеда в вузе опирается на формирующие принципы и включает:

- Основы фундаментальных наук о человеке, о его возрастных закономерностях развития;
- Изучение анатомо-физиологических, психологических, педагогических, социальных условий развития ребёнка;
- Знания о структурных отклонениях в развитии детей — психофизическом, психоэмоциональном, личностном, речевом, интеллектуальном, об особенностях развития детей с недостатками слуха, зрения, поведения и др. [9, с.24]

Таким образом, для того чтобы готовить современного специалиста в сфере логопедии, при проведении лекционных, семинарских занятий и практики, необходимо применять современные технологии. Цифровизация профессиональной подготовки учителей-логопедов вызвана необходимостью адаптации к новым реалиям и постепенно становится приоритетом в развитии дефектологической подготовки, предъявляя особые требования к подготовке будущих специалистов. Решение задачи трансформации связанной с изменениями в системе образования предусматривает: внедрение образовательных цифровых сервисов для формирования у студентов, обучающихся по программам подготовки педагогических кадров, опыта освоения содержания образования в сме-

шанном формате, опыта проектирования и освоения цифровых образовательных ресурсов, других компонентов цифровой грамотности; активизацию применения в образовательных организациях электронной образовательной среды, включающей различные цифровые сервисы для обучающихся и преподавателей; включение в программы подготовки педагогических кадров цифрового контента (включая учебники и тренажеры), средовых решений, используемых в современной цифровой школе, инструментов использования в профессиональной деятельности больших данных; конструирование и реализацию новых магистерских программ, направленных на подготовку педагогов-проектировщиков технологических и содержательных цифровых решений для современной школы.

#### Литература:

1. Указ Президента РФ о некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005?index=1> (дата обращения 20.04.2026).
2. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kp.ru/daily/27502.5/4762085/> (дата обращения 20.04.2026).
3. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7924442> (дата обращения 13.02.2026).
4. [Электронный ресурс]. URL: <https://ecvdo.ru/states/sovremennye-trendy-v-pedagogicheskom-obrazovanii> (дата обращения 13.02.2026).
5. [Электронный ресурс]. URL: <https://ecvdo.ru/states/sovremennye-trendy-v-pedagogicheskom-obrazovanii> (дата обращения 13.02.2026).
6. Шишов, С. Е. Трансформация целей высшего образования в цифровую эпоху «искусственного интеллекта» / С. Е. Шишов. — Текст: непосредственный // Ценности и смыслы. — 2025. — № 4. — С. 31–43.
7. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/50b384797ceaa94a9cf1e429db295f58/> (дата доступа 15.02.2026).
8. [Электронный ресурс]. URL: [https://shkolabor-r43.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/65/1859/Profstandart\\_pedagoga.pdf](https://shkolabor-r43.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/65/1859/Profstandart_pedagoga.pdf) (дата доступа 15.02.2026).
9. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.com.ua/m/articles/view/РЕГИОНАЛЬНЫЕ-ОСОБЕННОСТИ-ПОДГОТОВКИ-УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ> (дата обращения 20.04.2026).

## Электронные информационно-образовательные ресурсы как средство изучения математики

Смирнова Елена Владимировна, учитель математики  
МОБУ СОШ № 77 г. Сочи имени С. Н. Щербакова

*Статья посвящена применению электронных информационно-образовательных ресурсов (ЭИОР) в процессе изучения математики. Рассматриваются возможности использования ЭИОР для повышения мотивации учащихся, улучшения усвоения сложных математических понятий и развития самостоятельной работы. Описаны эффективные методы внедрения ЭИОР на уроках, а также их роль в формировании математических компетенций у школьников.*

**Ключевые слова:** электронные образовательные ресурсы, математика, цифровые технологии, ЭИОР, математические компетенции, учебный процесс.

Современный этап развития образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий. Особую роль в этом процессе играют электронные информационнообразовательные ресурсы (ЭИОР), которые трансформируют подходы к изучению различных дисциплин — в том числе математики.

#### Что такое ЭИОР?

Электронные информационнообразовательные ресурсы — это цифровые материалы, предназначенные для организации образовательного процесса. К ним относятся:

– электронные учебники и пособия;

- интерактивные тренажёры и тесты;
- видеолекции и вебинары;
- математические программы и симуляторы;
- онлайнплатформы и образовательные приложения;
- базы данных и справочные системы.

### Преимущества использования ЭИОР в изучении математики

Применение электронных ресурсов при освоении математики даёт ряд существенных преимуществ:

**Наглядность.** Графики, анимации и интерактивные модели помогают визуализировать абстрактные математические понятия — например, построение графиков функций  $y=x^2$  или  $y=\sin x$ , геометрические преобразования, работу с координатной плоскостью.

**Интерактивность.** Ученик может самостоятельно «поиграть» с параметрами уравнения и сразу увидеть, как меняется график, что способствует глубокому пониманию взаимосвязей.

**Индивидуализация обучения.** ЭИОР позволяют адаптировать темп и уровень сложности под конкретного ученика: одни могут начать с базовых упражнений, другие — сразу перейти к задачам повышенной сложности.

**Мгновенная обратная связь.** Автоматизированная проверка заданий даёт возможность сразу увидеть ошибку и понять, в чём она заключается, что ускоряет процесс обучения.

**Доступность.** Онлайнресурсы доступны в любое время и с разных устройств, что позволяет учиться вне класса и повторять материал.

**Мотивация.** Игровые элементы, достижения и рейтинги делают процесс изучения математики более увлекательным, особенно для школьников.

**Разнообразие форматов.** Видеообъяснения, интерактивные задачи, текстовые пояснения позволяют задействовать разные каналы восприятия информации.

**Автоматизация рутинных вычислений.** Программы типа Wolfram Alpha или GeoGebra освобождают время для осмысления сути математических концепций, а не механической отработки алгоритмов.

### Примеры ЭИОР для изучения математики

**GeoGebra** — бесплатная программа для построения графиков, работы с геометрией, алгеброй и статистикой. Позволяет создавать динамические чертежи, исследовать функции и проводить эксперименты.

**Wolfram Alpha** — вычислительная система, способная решать уравнения, строить графики, находить пределы и интегралы, а также давать пошаговые объяснения решений.

**Khan Academy** — платформа с видеоуроками и интерактивными упражнениями по всему курсу математики от начальной школы до университета.

**Desmos** — онлайнкалькулятор для построения графиков функций с возможностью анимации и исследования параметров.

**Яндекс Учебник** — российская платформа с интерактивными заданиями по математике для школьников, автоматической проверкой и аналитикой прогресса.

**Учи.ру** — образовательная платформа с игровыми заданиями и адаптивным обучением по математике.

**Mathway** — приложениемрешатель задач с пошаговыми объяснениями по алгебре, тригонометрии, математическому анализу и другим разделам.

### Методические аспекты применения ЭИОР

Чтобы использование электронных ресурсов было эффективным, важно учитывать следующие моменты:

**Сочетание с традиционными методами.** ЭИОР должны дополнять, а не заменять живое общение с учителем и классические учебники.

**Постепенное усложнение.** Начинать стоит с простых интерактивных заданий, постепенно переходя к более сложным исследовательским проектам.

**Контроль и рефлексия.** Учитель должен анализировать результаты работы учеников с ЭИОР, обсуждать ошибки и успехи, помогать осмысливать полученный опыт.

**Дифференциация заданий.** Для сильных учеников можно предлагать исследовательские задачи с использованием программ типа GeoGebra, для остальных — тренировочные упражнения с подсказками.

**Развитие критического мышления.** Важно учить школьников не просто получать ответы с помощью программ, но и анализировать их корректность, понимать алгоритмы решения.

### Возможные трудности и пути их преодоления

Несмотря на многочисленные преимущества, использование ЭИОР сопряжено с определёнными проблемами:

**Технические ограничения.** Не у всех учеников есть стабильный доступ к интернету или подходящее устройство. *Решение:* организация доступа в компьютерных классах, предоставление офлайнверсий ресурсов.

**Перегрузка информацией.** Избыток материалов может дезориентировать. *Решение:* учитель должен отбирать и структурировать ресурсы, давать чёткие инструкции.

**Снижение вычислительных навыков.** Чрезмерное использование калькуляторов и решателей может ослабить умение считать вручную. *Решение:* чередование заданий с использованием ЭИОР и без них.

**Отвлекающие факторы.** Онлайнресурсы могут содержать рекламу или ссылки на посторонние сайты. *Решение:* использование проверенных платформ с ограниченным доступом.

### Заключение

Электронные информационнообразовательные ресурсы открывают новые возможности для изучения математики, делая процесс более наглядным, интерактивным

и персонализированным. Они помогают преодолеть традиционные трудности восприятия абстрактных понятий, стимулируют исследовательскую активность и повышают мотивацию учащихся.

Однако успешное внедрение ЭИОР требует продуманной методики, грамотного отбора ресурсов и соче-

тания цифровых инструментов с классическими педагогическими подходами. При соблюдении этих условий электронные средства становятся мощным подспорьем как для учителей, так и для учеников, способствуя более глубокому и осмысленному освоению математической науки.

#### Литература:

1. Булатова Л. А., Нафикова А. Р. Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках математики // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2022. № 4 (65). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resursov-na-urokah-matematiki-1> (дата обращения: 19.09.2024).
2. Шакирова Р. В. Электронные образовательные ресурсы как средство обучения дискретной математике: сборник трудов конференции. // Цифровая трансформация современного образования: материалы Всерос. науч. конф. с международным участием (Чебоксары, 2 нояб. 2020 г.) / редкол.: Е. А. Мочалова [и др.] — Чебоксары: ИД «Среда», 2020. — С. 320–322.

## Активизация самостоятельной работы учащихся при обучении математике с использованием кейс-технологий

Смирнова Елена Владимировна, учитель математики  
МОБУ СОШ № 77 г. Сочи имени С. Н. Щербакова

*В статье рассматривается возможность активизации самостоятельной работы учащихся на уроках математики посредством применения кейс-технологий. Этот метод позволяет развивать аналитическое мышление, умение решать нестандартные задачи, а также укрепляет навыки самостоятельной работы. Описаны основные принципы внедрения кейс-метода в учебный процесс, а также примеры заданий и их влияние на формирование математической компетенции.*

**Ключевые слова:** кейс-технологии, самостоятельная работа, математика, аналитическое мышление, учебная деятельность, практическое применение.

Современный образовательный процесс ставит перед педагогами задачу не просто передать знания, а научить учащихся самостоятельно их добывать, анализировать и применять на практике. Особенно это актуально для математики — дисциплины, требующей развитого логического мышления и умения решать нестандартные задачи. Одним из эффективных инструментов для активизации самостоятельной работы в этом контексте выступают кейс-технологии.

### Что такое кейс-технология?

Кейс-технология (от англ. *case* — «случай») — это метод обучения, основанный на анализе реальных или смоделированных практических ситуаций (кейсов). Учащимся предлагается задача, имеющая:

- контекст из реальной жизни;
- неполноту данных или избыточную информацию;
- несколько возможных путей решения;
- необходимость принятия обоснованного решения.

В математике кейс — это не просто стандартная задача, а комплексная ситуация, требующая применения знаний из разных разделов предмета и смежных дисциплин.

### Преимущества кейс-технологий для самостоятельной работы

Использование кейсов при обучении математике способствует:

- **Развитию критического мышления.** Учащиеся учатся анализировать условия, выделять главное, отсеивать лишнее.



- **Формированию навыков самостоятельного поиска информации.** Для решения кейса может потребоваться изучить дополнительные источники, вспомнить ранее пройденный материал.
- **Умению применять теорию на практике.** Кейс всегда имеет связь с реальной жизнью, что помогает увидеть прикладную ценность математических знаний.
- **Развитию коммуникативных навыков.** Часто кейсы решаются в группах, что учит аргументированно отстаивать свою точку зрения и слушать других.
- **Повышению мотивации.** Интересные жизненные ситуации делают изучение математики более увлекательным.
- **Формированию метапредметных компетенций.** Решение кейсов требует интеграции знаний из разных областей (физика, экономика, география и т. д.).
- **Развитию навыков самоорганизации.** Учащийся сам планирует этапы решения, распределяет время, выбирает методы работы.

### Виды математических кейсов

По уровню сложности и целям кейсы можно разделить на несколько типов:

- **Иллюстративные кейсы.** Демонстрируют применение математического метода в конкретной ситуации (например, расчёт оптимального маршрута доставки товаров с помощью графов).
- **Обучающие кейсы.** Содержат чётко сформулированную задачу и набор данных для её решения (например, анализ статистических данных о продажах для прогнозирования спроса).
- **Практические кейсы.** Максимально приближены к реальным проблемам, требуют самостоятельного сбора данных и выбора методов решения (например, проектирование бюджета школьного мероприятия с учётом ограничений).
- **Исследовательские кейсы.** Ставят открытую проблему, не имеющую однозначного решения (например, моделирование распространения эпидемии с помощью дифференциальных уравнений).

### Примеры математических кейсов для разных возрастов

#### Для начальной школы:

«Семья планирует поездку на выходные. Нужно рассчитать, сколько денег потребуется на бензин, если расстояние до места отдыха — 150 км, расход автомобиля — 8 л на 100 км, а цена бензина — 50 руб. за литр. Учти, что обратно ехать тем же путём».

#### Для средней школы:

«Школьная столовая хочет оптимизировать меню. Собери данные о предпочтениях учащихся (проведи опрос), представь результаты в виде диаграммы. Рассчитай, какие блюда стоит включить в меню, чтобы удовлетворить большинство, но при этом уложиться в бюджет 10 000 руб. на неделю».

#### Для старшей школы:

«Банк предлагает два варианта вклада: 1) 8 % годовых с ежемесячной капитализацией; 2) 8,5 % годовых без капитализации. Какой вариант выгоднее при вложении 100 000 руб. на 2 года? Составь математическую модель для сравнения любых условий вкладов».

### Методика организации работы с кейсами

Эффективное использование кейс-технологий требует соблюдения определённой последовательности:

- **Подготовка.** Учитель подбирает или разрабатывает кейс, формулирует вопросы и критерии оценки.
- **Знакомство с кейсом.** Учащиеся читают описание ситуации, задают уточняющие вопросы.
- **Анализ.** Выделение ключевых данных, определение недостающей информации, постановка проблемы.
- **Поиск решений.** Индивидуальная или групповая работа: поиск методов, расчёты, построение моделей.
- **Обсуждение.** Представление вариантов решения, аргументация, дискуссия.
- **Рефлексия.** Анализ результатов: что получилось, какие ошибки были допущены, как можно улучшить подход.

### Роль учителя при работе с кейсами

При использовании кейс-технологий роль педагога меняется: из лектора он превращается в **фасилитатора** — организатора самостоятельной деятельности учащихся. Учитель:

- создаёт условия для активного поиска решений;
- задаёт наводящие вопросы, но не даёт готовых ответов;

- помогает структурировать информацию;
- организует групповую работу и дискуссию;
- оценивает не только результат, но и процесс решения.

**Возможные трудности и пути их преодоления**

Трудность	Способ преодоления
Недостаток времени на уроке	Вынесение части работы (сбор данных, расчёты) на самостоятельную работу дома
Сложности с групповой динамикой	Чёткое распределение ролей в группе (аналитик, спикер, критик и т. д.)
Нехватка навыков самостоятельной работы	Постепенное усложнение кейсов: от простых с чёткими инструкциями к открытым задачам
Отсутствие связи с реальной жизнью	Подбор кейсов на основе актуальных проблем, интересов учащихся

**Заключение**

Кейстехнологии — мощный инструмент для активизации самостоятельной работы учащихся на уроках математики. Они позволяют:

- сделать обучение более практикоориентированным;
- развить навыки анализа, критического мышления и принятия решений;
- повысить мотивацию за счёт связи с реальной жизнью;
- сформировать универсальные учебные действия.

Систематическое использование кейсов в сочетании с традиционными методами обучения помогает учащимся не просто заучивать формулы, а понимать их смысл и применять для решения жизненных задач. Это готовит их к успешной адаптации в современном мире, где ценятся не только знания, но и умение их использовать.

**Литература:**

1. Майер, Е. И. Метод кейсов в процессе обучения математике / Е. И. Майер. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2017 — № 13 (147). — С. 571–574.

2. Пономарева Н. Н. Активизация самостоятельной работы учащихся при обучении математике с использованием кейс-технологий и ИКТ: сборник трудов конференции. // Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы, опыт решения: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Волгоград, 23 нояб. 2023 г.) / редкол.: Т. К. Смыковская [и др.] — Чебоксары: ИД «Среда», 2023 — С. 113–117.

**Роль «Движения Первых» в самореализации школьников**

Столярова Анна Антоновна, студент  
Научный руководитель: Климова Татьяна Владимировна, старший преподаватель  
Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

В статье рассматривается роль Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» в самореализации школьников. Раскрывается значение проектной деятельности, наставничества, добровольчества, командного взаимодействия и выбора индивидуальных направлений активности для развития инициативности, ответственности и социального опыта обучающихся. Особое внимание уделяется условиям эффективности участия школьников в Движении.

**Ключевые слова:** Движение Первых, школьники, самореализация, воспитательная среда, проектная деятельность, наставничество, добровольчество, социальная активность.

Проблема самореализации школьников занимает значимое место в современной педагогике, поскольку связана не только с усвоением учебного материала, но и с формированием самостоятельной, социально активной и ответственной личности. Самореализация обучающегося предполагает раскрытие интересов и способностей,

развитие коммуникативных качеств, ответственности, гражданской позиции и готовности участвовать в общественно значимой деятельности. Особенно актуальна данная проблема в подростковом и старшем школьном возрасте, когда обучающийся стремится к самостоятельности, признанию со стороны сверстников и взрослых, а также к участию в деятельности, имеющей понятный социальный смысл.

Государственная политика в сфере воспитания и развития детей ориентирована на создание условий для раскрытия способностей обучающихся. В Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года обозначена необходимость расширения возможностей для самореализации детей, развития их талантов, профессионального самоопределения и включения в социально значимую деятельность [2]. В этом контексте важным ресурсом выступает Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение первых». Федеральный закон от 14 июля 2022 г. № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи» определяет правовое положение, цели и основы деятельности российского движения детей и молодежи [5]. Официальный сайт характеризует Движение Первых как пространство для диалога детей, родителей, педагогов и наставников, где участники могут реализовывать свои идеи и получать доступ к проектам для детей из разных регионов страны [1].

Самореализация школьника представляет собой процесс практического применения личностных возможностей в значимой для него деятельности. Она связана с включением обучающегося в социальные отношения, в которых он учится ставить цели, принимать решения, взаимодействовать с другими людьми и оценивать результаты собственных действий. Значимость общественной активности для личностного развития подростков подтверждается современными исследованиями. Е. М. Харланова, Н. В. Сиврикова, С. В. Буравова и К. В. Викулов, изучая школьников Челябинской области в 2022–2023 гг., отмечают, что обучающиеся, имеющие опыт участия в общественных объединениях, характеризуются более высокой удовлетворенностью самореализацией и большей целеустремленностью по сравнению со сверстниками, не имеющими такого опыта [6]. Эти данные не означают, что участие в объединении автоматически приводит к самореализации, однако подтверждают значение общественной активности как одного из факторов личностного развития подростков.

Движение Первых можно рассматривать как воспитательную среду, в которой школьник соотносит личные интересы с общественно значимой деятельностью. Согласно Федеральному закону от 14 июля 2022 г. № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи», российское движение детей и молодежи является добровольным, самоуправляемым общероссийским общественно-государственным движением [5]. Это положение важно для понимания его педагогического потенциала, поскольку участие предполагает включение обучающихся в деятель-

ность на основе интереса, личного выбора и готовности к совместной работе.

Одним из условий самореализации школьников в Движении является разнообразие направлений деятельности. В разделе «Направления деятельности» на официальном сайте Движения Первых представлены двенадцать сфер, включая образование, науку и технологии, культуру, волонтерство, патриотические инициативы, спорт, медиа, экологию, туризм и здоровый образ жизни [3]. Такое многообразие позволяет обучающемуся выбрать сферу, соответствующую его интересам и способностям. Один школьник может проявить себя в интеллектуальном проекте, другой — в добровольчестве или спорте, третий — в медиа, творчестве или организации мероприятий.

Роль Движения Первых раскрывается через конкретные механизмы участия. Проектная деятельность позволяет школьнику определить цель, предложить решение, распределить обязанности в команде и представить результат. Командное взаимодействие формирует коммуникативные качества, ответственность и способность учитывать позицию другого человека. Добровольческая деятельность помогает осознать личный вклад в общее дело и действовать не только ради индивидуального результата, но и ради пользы для других людей, школы, города или региона.

Существенное значение имеет наставническое сопровождение. Официальный раздел «Наставники Первых» характеризует наставников как важную часть команды Движения: они поддерживают и направляют детей, передают им опыт и знания, вовлекают в социально значимую деятельность и воспитывают личным примером [4]. Наставник помогает школьнику увидеть перспективу деятельности, определить сильную роль, осмыслить результат и преодолеть трудности. Благодаря этому участие в Движении может становиться не формальным мероприятием, а опытом личностного роста.

Влияние Движения Первых связано и с профориентационным аспектом. Выбор направлений, участие в проектах, общение с наставниками и знакомство с различными видами социальной, творческой, технической и организационной деятельности помогают школьнику лучше понять собственные интересы и соотнести их с будущей образовательной или профессиональной траекторией.

При этом положительное влияние Движения Первых на самореализацию школьников не является автоматическим. Для того чтобы его деятельность действительно становилась ресурсом личностного развития, необходимы добровольность участия, учет интересов обучающихся, содержательность проектов, доступность направлений деятельности, поддержка наставников и возможность самостоятельного выбора. Если участие ограничивается присутствием на мероприятиях или выполнением поручений без понимания их смысла, оно не становится полноценным фактором самореализации.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что Движение Первых может рассматриваться как значимый

ресурс самореализации школьников в современной воспитательной среде. Его роль заключается в создании условий для раскрытия способностей, развития инициативности, формирования ответственности и включения обучающихся в общественно полезную деятельность. Движение

Первых может выступать важным инструментом воспитания современной личности, если его работа ориентирована на осознанный выбор школьника, поддержку инициативы и практическое применение личных возможностей в значимых для него и общества формах активности.

#### Литература:

1. Движение Первых: официальный сайт Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых». URL: <https://xn—90acagbhgpca7c8c7f.xn—p1ai/>
2. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 № 678-р // КонсультантПлюс. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_413581/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413581/)
3. Крылова Н. Г. Самореализация сельского подростка в образовательном пространстве учреждения дополнительного образования // Педагогика сельской школы. — 2023. — № 2 (16). — С. 32–42. — DOI: 10.20323/2686\_8652\_2023\_2\_16\_32.
4. Направления деятельности Движения Первых // Движение Первых: официальный сайт Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых». URL: <https://xn—90acagbhgpca7c8c7f.xn—p1ai/direction-movement/>
5. Федеральный закон от 14.07.2022 № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207140025>
6. Харланова Е. М., Сиврикова Н. В., Буравова С. В., Викулов К. В. Участие в общественных объединениях как фактор субъективного благополучия подростков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2023. — Т. 29. — № 3. URL: <https://vestnik-pip.kosgos.ru/2023-t-29-3/kharlanova-em-sivrikova-nv-buravova-sv-vikulov-kv-vestnik-pip-2023-3-ru.html>

## Цифровизация контроля компетенций обучающихся в области международного частного права в системе дополнительного образования

Судовцева Полина Дмитриевна, студент магистратуры  
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

*Контроль компетенций в области международного частного права требует цифровизации системы дополнительного профессионального образования. Традиционные формы оценки не позволяют измерять способность специалиста квалифицировать коллизионные ситуации, выбирать применимое право и учитывать динамику судебной практики со всей объективностью. В статье проанализированы возможности цифровых инструментов — адаптивных кейс-платформ, структурированных рубрик и интеграции с актуальными правовыми базами — для оценки многоуровневой логики принятия юридических решений. Проанализирована известная гибридная модель контроля, сочетающая алгоритмическую объективность цифровых метрик с экспертной оценкой преподавателя при анализе стратегических и коммуникативных компетенций.*

**Ключевые слова:** цифровизация образования, дополнительное профессиональное образование, международное частное право, контроль компетенций, коллизионные нормы, цифровые образовательные технологии, кейс-платформы.

## Digitalization of student competency assessment in the field of international private law in the system of additional education

Sudovtseva Polina Dmitriyevna, master's student  
Transbaikal State University (Chita)

*Competency assessment in international private law requires digitalization of the continuing professional education system. Traditional assessment methods do not allow for an objective assessment of a specialist's ability to qualify conflict situations, select*



*applicable law, and consider the dynamics of judicial practice. This article analyzes the potential of digital tools—adaptable case platforms, structured rubrics, and integration with current legal databases—for assessing the multi-level logic of legal decision-making. A hybrid assessment model is proposed that combines the algorithmic objectivity of digital metrics with expert teacher assessment when analyzing strategic and communicative competencies.*

**Keywords:** digitalization of education, continuing professional education, international private law, competency assessment, conflict rules, digital educational technologies.

Современная правоприменительная практика демонстрирует устойчивую тенденцию к усложнению трансграничных правоотношений, что напрямую влияет на требования к подготовке специалистов в сфере международного частного права (МЧП). В системе дополнительного профессионального образования (ДПО), ориентированной на повышение квалификации практикующих юристов, возникает дисбаланс между реальными потребностями профессиональной деятельности и традиционными формами контроля знаний. Е. Б. Лычагина в своих исследованиях неоднократно отмечает особую значимость задачи формирования новейших образовательных программ, которые будут ориентированы на подготовку специалистов, соответствующих актуальным требованиям рынка труда [9]. Несмотря на требования, закрепленные в приказе Минобрнауки России от 24.03.2025 № 266 [3], стандартные экзаменационные процедуры в современных реалиях не позволяют в полной мере оценить способность специалиста выбирать применимое право и прогнозировать последствия юрисдикционных решений.

Ключевые компетенции, формируемые в рамках программ дополнительного образования в области международного частного права, обладают рядом отличительных черт, затрудняющих их оценку традиционными методами. Под компетенцией в международном частном праве мы понимаем динамичное сочетание знаний коллизионных норм, навыков работы с контекстом и способности прогнозировать юрисдикционные последствия. К таким компетенциям можно отнести [8]:

- многоуровневость анализа. Решение коллизионной задачи требует последовательного прохождения нескольких этапов: квалификация правоотношения как коллизионного, выбор коллизионной привязки, определение применимого права, проверка ограничений публичного порядка. Ошибка на промежуточном этапе искажает итоговый вывод, однако при письменном ответе преподаватель часто видит лишь конечный результат;

- зависимость от контекста. Применимость той или иной коллизионной нормы Гражданского кодекса Российской Федерации (например, ст. 1211–1224) определяется конкретными обстоятельствами дела: характером обязательства, наличием автономии воли сторон, местом исполнения договора [2]. Статичные тестовые задания не моделируют изменчивость реальных кейсов;

- необходимость работы с иностранными правовыми порядками. Формирование компетенции предполагает не только знание российских коллизионных норм, но и по-

нимание различий в подходах к регулированию однотипных отношений в различных системах права.

Эти особенности показывают потребность в цифровых инструментах, способных фиксировать не только правильность ответа, но и логику юридического рассуждения обучающегося.

Современные образовательные платформы позволяют создавать динамические кейсы, где параметры задачи изменяются в зависимости от промежуточных решений обучающегося. По мнению Е. А. Абросимовой, использование таких тенденций в педагогике демонстрирует перспективность инновационного применения электронных образовательных ресурсов. Система может моделировать коллизию коллизионных норм: например, при дарении российской недвижимости гражданином Германии обучающийся сначала применяет общую норму ст. 1211 Гражданского кодекса Российской Федерации (право страны дарителя), но после раскрытия дополнительных обстоятельств — объекта недвижимости — должен перейти к специальной норме ст. 1213, отменяющей общее правило [4].

Для перехода от формального тестирования к оценке юридического рассуждения применяются такие интеллектуальные инструменты:

- адаптивные рубрики, автоматически корректирующие критерии оценки в зависимости от выбранной коллизионной привязки (например, при переходе от ст. 1211 к ст. 1221 Гражданского кодекса Российской Федерации система меняет вес критериев с места исполнения договора на статус сторон) [2];

- симуляторы переговоров на базе искусственного интеллекта, где чат-бот выступает в роли контрагента из другой правовой системы, а алгоритм оценивает аргументацию выбора применимого права с учетом требований публичного порядка. Подобные интеллектуальные системы оценивания, в которых алгоритмы машинного обучения используются для автоматизированной проверки заданий, обладают рядом преимуществ: они обеспечивают объективность оценивания, быстрый результат и обработку больших объемов данных [5];

- интеграция с правовыми базами («Консультант-Плюс», «Гарант»), позволяющая в реальном времени проверять актуальность ссылок на судебную практику и международные конвенции при решении кейса.

Преимущество подобного подхода заключается в возможности оценки гибкости юридического мышления. Система фиксирует количество итераций при выборе коллизионной привязки, обращение к справочным мате-

риалам (международные конвенции, судебная практика), а также время, затраченное на анализ альтернативных вариантов.

Авторы, изучающие вопросы современных подходов к оценке в виртуальных образовательных средах, предлагают гибридные модели оценки обучающихся в виртуальной среде. Известна трехкомпонентная гибридная модель, сочетающая алгоритмическую объективность цифровых метрик с экспертной глубиной преподавательской оценки, которая состоит из трех модулей [11]:

— модуль цифровой диагностики. Адаптивная кейс-платформа фиксирует не только правильность ответа, но и логику рассуждения: последовательность выбора коллизионных привязок, обращения к правовым базам, время анализа альтернатив;

— модуль накопления данных. Система аккумулирует результаты всех этапов обучения, формируя индивидуальную карту компетенций слушателя. Это позволяет адаптировать сложность заданий и выявлять системные пробелы (например, устойчивые ошибки при переходе от ст. 1211 к ст. 1213 Гражданского кодекса Российской Федерации);

— экспертно-аналитический блок. На основе цифровых метрик система готовит аналитическую сводку для преподавателя: выделенные ошибки, использованные источники, динамика принятия решений. Преподаватель оценивает стратегические и коммуникативные компетенции в ходе устной защиты, сохраняя финальное решение за экспертом.

Такая структура обеспечивает баланс между масштабируемостью цифрового контроля и глубиной экспертной оценки, что особенно значимо для компетенций МЧП, требующих одновременного знания норм, умения работать с контекстом и прогнозирования юрисдикционных последствий [11].

Внедрение цифровых инструментов контроля в образовательные программы по образовательным программам в области международного частного права сталкивается с рядом барьеров:

— технологический барьер. Часть слушателей программ ДПО (особенно слушатели старше 45 лет) испытывают трудности при работе с интерфейсами сложных платформ. Решение предполагает поэтапное внедрение цифровых элементов с сохранением традиционной формы контроля: базовые задания — в цифровой среде, итоговая аттестация — в очном формате с устной защитой;

— методологический барьер. Не все компетенции МЧП поддаются алгоритмизации. Так, оценка умения убеждать контрагента в выборе применимого права или выстраивать стратегию судебной защиты в иностранной юрисдикции требует экспертной оценки. Цифровые инструменты здесь выступают вспомогательным элементом, например фиксируя аргументацию в симуляции переговоров, но не заменяя оценку преподавателя;

— нормативный барьер. Действующая редакция Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ не содержит прямых положений о допустимости цифровых портфолио или непрерывного мониторинга в качестве самостоятельной формы итоговой аттестации в дополнительном профессиональном образовании [1]. Оформление цифровых результатов в виде промежуточной аттестации с последующей конвертацией в традиционные формы — экзаменационные листы, зачетные ведомости — может стать хорошим решением.

Ценность цифровизации контроля компетенций в области международного частного права определяется способностью преодолеть ключевые ограничения традиционных форм оценки: субъективность и оторванность от профессиональной реальности.

Современные цифровые инструменты — это адаптивные кейс-платформы, структурированные рубрики, интеграция с актуальными правовыми источниками. Эти инструменты позволяют фиксировать не только результат юридического анализа, но и процесс его формирования, выявляя пробелы в рассуждении, которые остаются незамеченными при классической проверке письменных работ. Переход от формального тестирования к оценке юридического рассуждения требует применения специализированных инструментов искусственного интеллекта. Как отмечают Н. А. Морозов, Н. В. Манилкин и М. М. Османов, отечественные разработки RusLawOD и DeepPavlov позволяют не только проверять правильность ответа, но и анализировать логику поиска правовых норм, предсказывать юрисдикционные последствия на основе анализа судебной практики [10]. Интеграция подобных инструментов в адаптивные кейс-платформы создает основу для формирования у слушателей ДПО компетенций цифровой экономики: работа с большими данными, вычислительная лингвистика, NLP-анализ правовых текстов.

Перспективы развития связаны с созданием межвузовских цифровых экосистем, позволяющих аккумулировать данные об образовательных достижениях слушателя на протяжении всей карьеры. Такие системы смогут обеспечить работодателям прозрачную верификацию компетенций в области МЧП, а обучающимся — персонализированные траектории повышения квалификации с учетом выявленных пробелов. Реализация этого потенциала требует не только технологических решений, но и методологической проработки связи между цифровыми метриками и содержанием профессиональных компетенций в сфере международного частного права. Н. С. Громова и Е. О. Пашук указывают на эффективную цифровизацию юридического образования и предполагают синхронизацию правового, методологического и технического компонентов: от точечных изменений в нормативные акты до разработки адаптивных образовательных траекторий [6]. Только такой системный подход позволит преодолеть нормативные и социальные барьеры и обеспечить форми-

рование компетенций у слушателей программ ДПО в области международного частного права, востребованных в условиях развития отрасли бизнеса Legal Tech и цифровой экономики.

Литература:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 08.08.2024) // Собрание законодательства РФ. — 2012. — № 53 (ч. 1), ст. 7598; Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (дата обращения: 12.02.2026).
2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть третья) от 26.11.2001 № 146-ФЗ (ред. от 08.08.2024). — URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102073578> (дата обращения: 15.05.2026).
3. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24 марта 2025 г. № 266 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504230011> (дата обращения: 10.02.2026).
4. Абросимова Е. А., Асосков А. В., Банковский А. В. Международное частное право: учебник. В 2 т. Том 2: Особенная часть. — Москва: Статут, 2015. — 764 с.
5. Букина Т. В. Искусственный интеллект в образовании: современное состояние и перспективы развития // Общество: социология, психология, педагогика. — 2025. — № 1. — С. 76–83. — URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2025.1.9> (дата обращения: 15.05.2026).
6. Громова Н. С., Пащук Е. О. Цифровизация юридического образования: проблемы и перспективы внедрения инноваций // Образование и право. — 2023. — № 6. — С. 228–237. — DOI: 10.24412/2076-1503-2023-6-228-237.
7. Гузнова А. В., Павлова О. А. Использование электронных образовательных ресурсов в изучении дисциплин гуманитарного цикла // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2019. — Т. 3. — № 3 (28). — С. 89–92.
8. Ершова И. В., Енькова Е. Е. «Цифровые» компетенции юристов: понятие, практика, проблемы формирования // Актуальные проблемы российского права. — 2020. — Т. 15. — № 6 (115). — С. 225–236. — DOI: 10.17803/1994-1471.2020.115.6.225-236.
9. Лычагина Е. Б. Пандемия и образование. Современные IT-технологии в образовании // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. — 2020. — Т. 11. — № 4 (46). — С. 149–154.
10. Морозов Н. А., Манилкин Н. В., Османов М. М. К вопросу о цифровизации юридического образования // Психология и педагогика служебной деятельности. — 2023. — № 2. — С. 101–102. — DOI: 10.24412/2658-638X-2023-2-101-102.
11. Ivanova V., Glushkova T., Rusev K. A hybrid model for student assessment in a virtual educational environment // International Scientific Conference IMEA'2023. — Pamporovo, Bulgaria, 2023. — P. 191–199.

## Психолого-педагогическое сопровождение как механизм формирования инклюзивной культуры в детском сообществе ДОО: формы и методы работы

Сысоева Юлия Сергеевна, студент магистратуры

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

*В статье рассматривается психолого-педагогическое сопровождение как механизм формирования инклюзивной культуры в детском сообществе ДОО, а именно формы и методы работы. Дано определение термину «инклюзивная культура» и описана структура данного термина. В статье делается вывод о том, что для формирования инклюзивной культуры необходимо создание специально организованного психологопедагогического сопровождения. Выделены и охарактеризованы три этапа психологопедагогического сопровождения. Рассмотрены игровые методы формирования инклюзивной культуры у дошкольников. Описаны формы работы с педагогами и воспитателями по формированию инклюзивной компетентности. Также представлены интегративные методы по целенаправленному созданию инклюзивной среды в группе и в ДОО в целом.*

**Ключевые слова:** инклюзивная культура, инклюзивная компетентность педагога, психологопедагогическое сопровождение, игровые методы.

## Psychological and pedagogical support as a mechanism for the formation of an inclusive culture in the PRESCHOOL children's community: forms and methods of work

*The article examines psychological and pedagogical support as a mechanism for the formation of an inclusive culture in the PRESCHOOL children's community, namely the forms and methods of work. The definition of the term «inclusive culture» is given and the structure of this term is described. The article concludes that in order to form an inclusive culture, it is necessary to create a specially organized psychological and pedagogical support. Three stages of psychological and pedagogical support are identified and characterized. Game methods of forming an inclusive culture in preschoolers are considered. The forms of work with teachers and educators on the formation of inclusive competence are described. Integrative methods for purposefully creating an inclusive environment in the group and in the preschool as a whole are also presented.*

**Keywords:** inclusive culture, inclusive teacher competence, psychological and pedagogical support, game methods.

Современное дошкольное образование переживает этап глубоких преобразований, связанных с внедрением инклюзивной практики. ФГОС ДО прямо ставит задачу: дать равные возможности для полноценного развития каждого ребенка, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [7]. В связи с этим нагрузка на педагогические коллективы ДОО возрастает, т. к. нужно сделать среду физически доступной и вырастить особую инклюзивную культуру, которая действительно объединяет всех — здоровых детей и их родителей, детей с ОВЗ и их семьи, педагогов и специалистов. Парадокс в том, что инклюзия провозглашается как ценность, а на практике ее принимают не сразу. Рассмотрим, какие механизмы помогут сформировать инклюзивную культуру в детском сообществе ДОО.

В современной психологопедагогической науке «инклюзивную культуру» понимают как ценностнонормативную основу инклюзивного образования. По определению ведущих исследователей в области инклюзии (Н. Я. Семаго, М. М. Семаго), это интегративное качество образовательной среды, отражающее, насколько философия инклюзии принята всеми участниками учебного процесса, а также реальное включение детей с ОВЗ в жизнь сообщества [6].

Структура инклюзивной культуры состоит из трех взаимосвязанных компонентов, которые влияют на жизнь детей и окружающих.

- Аксиологический (ценностный) компонент — признание ценности каждого человека, независимо от его особенностей; уважение к разнообразию; вера в то, что каждый ребенок способен развиваться.

- Когнитивный компонент — знания о том, как развиваются дети с ОВЗ, как с ними взаимодействовать и помогать, какие у всех права и обязанности в инклюзивной среде.

- Поведенческий компонент — реальные поступки: поддержка, сотрудничество, взаимопомощь, отсутствие дискриминации, готовность действительно включать детей с ОВЗ в общие дела [5].

Формирование инклюзивной культуры является необходимым условием успешной инклюзии, без нее фор-

мальное присутствие ребенка с ОВЗ в группе может обернуться изоляцией или отвержением. В связи с этим возникает необходимость создания специально организованного психологопедагогического сопровождения.

По М. Н. Швецовой психологопедагогическое сопровождение — сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого; цель ясна: создать такие психологопедагогические условия, чтобы человек смог успешно разрешить ситуацию жизненного выбора и изменить свое положение к лучшему [8]. С ее точки зрения субъектами сопровождения бывают и отдельные личности (родитель ребенка с ОВЗ), и малые группы (вся семья), и социальные институты, например, семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, вместе с организациями и/или отдельными специалистами, которые ее сопровождают [8].

Инклюзивная группа в дошкольной образовательной организации (ДОО) является примером социальнопсихологической общности, которая не похожа на однородную группу; т. е. это инклюзия с характерным разнообразием состава. В такой группе одновременно находятся нормативно развивающиеся дети, дети с различными нарушениями развития (зрения, слуха, опорнодвигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, с речевыми патологиями), а также дети-инвалиды.

Формирование инклюзивной культуры в детском сообществе ДОО состоит из этапов, где последовательно решаются диагностические, организационные и оценочные задачи. В психологопедагогическом сопровождении обычно выделяют три этапа, у каждого из которых своя цель, свое содержание и свои ожидаемые результаты.

Первый этап — диагностический. Цель данного этапа заключается в том, чтобы получить реальную, объективную картину инклюзивной культуры в группе, найти барьеры, наметить «точки роста» и «зоны риска». Рассмотрим конкретные шаги. В первую очередь, оценивают сформированность инклюзивной культуры у детей, а именно изучают межличностные отношения (социометрия, наблюдение за взаимодействием в свободной деятельности, анализ игровых предпочтений), выявляют тех, кто ри-



скует оказаться в стороне. Вовторых, проверяют готовность педагогов: анкеты на отношение к инклюзии, уровень профессиональной компетентности, страхи и тревоги. Втретьих, смотрят позицию родителей — анкетирование, беседы, запросы на консультации, выявление стереотипов и опасений. Вчетвертых, анализируют развивающую среду: доступность, наличие специальных пособий и игр, показывающих разнообразие людей.

Второй этап — организационнодеятельностный, на котором все претворяется в жизнь. Работы несколько линий: цикл занятий, игр и бесед с детьми для формирования толерантности, эмпатии и принятия; организация совместных инклюзивных практик; работа с родителями; корректировка развивающей среды по результатам диагностики. Главное требование к этапу заключается в постоянной системной работе.

Третий этап — рефлексивнооценочный., основная цель которого состоит в понимании, что реально изменилось, что осталось прежним, и как скорректировать программу дальше. Без оценочного этапа невозможно понять, были ли изменения понастоящему, какие приемы оставить, какие поменять [1].

Формирование инклюзивной культуры в детском сообществе требует разных форм и приемов, которые соответствуют возрасту детей и задачам работы с разными участниками образовательного процесса. Выбор конкретных методов зависит от целевой группы (дети, педагоги, родители), этапа сопровождения и тех задач, которые выявили на диагностике. Известно, что методы лучше применять комплексно, усиливая эффект каждого метод.

Работа с детьми в этом смысле опирается на то, что дошкольникам ближе всего, а именно на игру. Через игру дети естественно усваивают социальные нормы, учатся понимать других, выражать эмоции и взаимодействовать. Параллельно используют арттерапию, кинезотерапию, чтение художественных текстов и просмотр мультфильмов с последующим обсуждением — все это разные инструменты, которые подают один и тот же смысл под разным углом.

Игровые методы занимают центральное место у дошкольников. Специально организованные инклюзивные игры знакомят детей с особенностями сверстников, помогают принять другого и учат помогать. Игра «Знакомство с особенностями» показывает: кто-то видит, слышит, двигается или говорит иначе — и это не делает человека «плохим» или «чужим». Игра «Помоги другу» отрабатывает конкретику: как поддержать, если упал, не достает игрушку или не понимает правила. Важно не превращать такие игры в «урок доброты», а сделать это естественным и увлекательным, с куклами, игрушками и наглядными материалами [3].

Сюжетнорольевые игры на тему принятия позволяют «примерить» разные роли: быть тем, у кого есть особенность, или тем, кто помогает. В «Больнице» ребенокврач заботится о пациенте с нарушением движения; в «Семье» мама заботится о ребенке, который не слышит или не

видит. Эти игры не только развивают эмпатию, но и убирают страх перед необычным поведением, делая его понятным и предсказуемым [2].

Также выделяют такие методы формирования эмпатии как чтение и обсуждение художественной литературы о детях с ОВЗ, показ тщательно подобранных мультфильмов и проектная, социально значимая деятельность. Литература должна быть понятна дошкольникам, без лишнего драматизма и жалости. Обсуждать прочитанное стоит в форме свободной беседы: дети высказывают мысли и чувства, педагог мягко направляет разговор, задает вопросы и не навязывает «правильный» ответ, дается пространство для разных эмоций и неожиданных мнений.

Педагоги и воспитатели являются ключевым звеном в формировании инклюзивной культуры, поскольку именно от их профессиональной компетентности, личного отношения и повседневных действий зависит, станет ли инклюзия реальностью или останется декларацией. Работа с педагогами и воспитателями должна быть системной, непрерывной и практически ориентированной.

Семинары-практикумы по формированию инклюзивной компетентности являются основной формой повышения квалификации педагогов в области инклюзии. В отличие от лекций, семинары-практикумы предполагают активное участие педагогов, разбор конкретных ситуаций, моделирование взаимодействия, отработку практических навыков. Темы семинаров могут включать: «Психологические особенности детей с ОВЗ», «Методы адаптации занятий для детей с особыми образовательными потребностями», «Как организовать совместную игру детей с ОВЗ и нормативно развивающихся детей», «Конфликты в инклюзивной группе: причины и способы разрешения» [3].

Супервизии, консилиумы и интервизионные группы являются формами профессиональной поддержки педагогов, работающих в инклюзивной среде. Супервизия проводится внешним экспертом (психологом, методистом) и предполагает разбор сложного случая, помощь в нахождении решения. Консилиум (психолого-педагогический) собирается из специалистов, работающих с ребенком (воспитателя, психолога, логопеда, дефектолога), для выработки единой стратегии сопровождения. Интервизионная группа — это форма взаимопомощи, когда педагоги обсуждают свои трудные случаи и ищут решения без привлечения внешнего эксперта. Все эти формы снимают чувство профессионального одиночества, помогают педагогам увидеть, что они не одни сталкиваются с трудностями, обмениваться опытом.

Методические объединения по обмену опытом инклюзивной практики позволяют педагогам из разных групп и разных ДОО делиться своими находками, трудностями, решениями. Важно, чтобы это был искренний разговор о реальном опыте: что получилось, что не получилось, почему, какие неожиданные ситуации возникли. Обмен опытом дает педагогам новую энергию, идеи, ощущение профессиональной общности.

Помимо работы с отдельными категориями участников образовательного процесса (дети, педагоги, родители), важнейшим условием формирования инклюзивной культуры является целенаправленное создание инклюзивной среды в группе и в ДОО в целом. Интегративные методы объединяют усилия всех субъектов, создают единое смысловое поле и транслируют ценности инклюзии через организацию пространства, событий и отношений.

Создание «Дружественной среды» в группе и ДОО в целом предполагает не только архитектурную доступность (пандусы, широкие дверные проемы, специальные санузлы, тактильные ориентиры), но и психологическую, социальную, информационную доступность. Дружественная среда «говорит» ребенку и взрослому: «Ты здесь нужен, тебя ждут, ты можешь участвовать во всем». Такая среда создается через:

- оформление групповых помещений и коридоров: наличие плакатов, фотографий, рисунков, отражающих разнообразие людей (дети с разным цветом кожи, дети в очках, дети на колясках, дети с ходунками); отсутствие «жалостливых», дискриминирующих изображений;
- подбор игрушек, книг, настольных игр: куклы с особенностями внешности, книги, где герои имеют инвалидность, игры, которые могут осваивать дети с разными возможностями;
- инклюзивные ритуалы: приветствие каждого ребенка по имени, включение всех в утренний круг, общее планирование дня, где учитываются пожелания и возможности каждого;
- доступность информации: расписание с пиктограммами, зрительные опоры для детей, которые плохо понимают устную речь, адаптированные инструкции [4].

Шефство, волонтерство, проекты «Равный — равному» представляют собой более структурированные формы совместной деятельности, где дети (часто старшие дошколь-

ники или младшие школьники) берут на себя ответственность за помощь сверстникам с ОВЗ. Важно, чтобы такая помощь не была унижительной или формирующей иждивенческую позицию. Модель «равный — равному» предполагает, что оба участника равноценны, просто у одного могут быть трудности в определенной области, а другой может помочь. Примеры:

- «Бюро добрых услуг»: дежурство детей-волонтеров, готовых помочь ребенку с ОВЗ раздеться, разложить материалы к занятию, найти игрушку;
- «Школа волонтеров»: короткие игровые тренинги, где детей учат, как правильно предложить помощь, как реагировать на отказ, как не обидеть;
- проекты «Я могу тебе помочь»: изготовление вместе поделок для малышей, для ветеранов, для приюта животных — деятельность, где помощь другому (внешнему) объединяет детей и формирует общую цель [5].

Шефство и волонтерство не только помогают детям с ОВЗ чувствовать поддержку, но и развивают у нормально развивающихся детей эмпатию, ответственность, чувство собственной значимости («я могу быть полезным»). Важно, чтобы такая деятельность была добровольной и не вызывала чувство принуждения.

Таким образом, эффективность формирования инклюзивной культуры обеспечивается использованием разнообразных форм и методов, адекватных возрастным особенностям детей и задачам работы с различными категориями участников. С детьми наиболее эффективны игровые методы (инклюзивные игры, сюжетно-ролевые игры), методы формирования эмпатии (чтение литературы, просмотр мультфильмов), арт-терапевтические методы. С педагогами проводить семинары-практикумы, супервизии и консилиумы, тренинги, методические объединения. С родителями использовать просветительские, консультативные, интерактивные и вовлекающие формы.

#### Литература:

1. Викторовская Н. К. Организация деятельности воспитателей учреждений образования, реализующих образовательные программы профессионально-технического и среднего специального образования, с учащимися с особенностями психофизического развития: методические рекомендации / Н. К. Викторовская, О. А. Соловьева. — Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2025. — 60 с. — ISBN 978-985-895-286-0. — Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/152354.html> (дата обращения: 09.05.2026). — Режим доступа: для авторизир. Пользователей
2. Дорохова Т. С., Глухих С. И., Кудрявцева Е. О. Формирование инклюзивной культуры субъектов образовательного процесса в дошкольном образовании // Педагогический журнал Башкортостана. — 2018. — № 3(76). — С. 57–63. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inklyuzivnoy-kultury-subektov-obrazovatel'nogo-protsessa-v-doshkolnom-obrazovanii?ysclid=m934fcdwd0331430401> (дата обращения: 30.03.2025)
3. Инклюзивная культура: практикум / Н. Ю. Коленкова [и др.]. — Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2026. — 169 с. — ISBN 978-5-4497-5438-7. — Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/160593.html> (дата обращения: 10.05.2026). — Режим доступа: для авторизир. Пользователей
4. Ковалева А. С. Опыт воспитания толерантности участников инклюзивного образовательного пространства к детям с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vospitaniya-tolerantnosti-uchastnikov-inklyuzivnogo-obrazovatel'nogo-prostranstva-k-detyam-s-ovz> (дата обращения: 09.05.2026)

5. Маркова Н. Ф. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС ДО // Специальное образование: материалы XI Международной научной конференции / под общ. ред. В. Н. Скворцова, Л. М. Кобрина. — 2020. — Т. 1. -С. 193–196.
6. Семаго Н. Я. Инклюзивное образование: от методологии к практике / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — М.: Генезис, 2020. — 208 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 N 273-ФЗ — URL: <https://base.garant.ru/70291362/?ysclid=m933q19zr7528532167> (дата обращения: 09.05.2026)
8. Швецова М. Н. Понятие и сущность социально-психологического сопровождения // Сборник науч. ст. «Психологическое сопровождение образования: теория и практика». — М.: Московский педагогический государственный университет, 2012. — 58 с.

## Речевой тренинг как средство развития коммуникативно-речевых умений школьников

Тарасова Екатерина Эдуардовна, студент

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

**Ж**изнь требует от нас постоянного общения, и один из залогов его успешности — чистая и правильная речь. Статистика неумолима: сегодня неуклонно растёт число детей, имеющих различные нарушения речи. Важно своевременно обратить внимание на эти затруднения и помочь школьникам преодолеть их.

Речевой тренинг — форма активного обучения, развивающая коммуникативное поведение учащихся и раскрывающая их голосоречевой потенциал [1, с. 32]. В школе он представляет собой систему упражнений и речевых ситуаций для совершенствования устной речи, монологической и диалогической компетенций. Речевой аппарат человека — сложный инструмент, требующий бережного развития. Поэтому работа над устной речью должна быть системной, регулярной и методически продуманной. Речевой тренинг обеспечивает этот процесс, переводя теоретические знания в практические действия.

Исследователи по-разному определяют сущность тренинга, однако большинство из них сходится в том, что он представляет собой активную форму обучения, в которой человек осваивает способы деятельности через практику, взаимодействие, повторение, моделирование ситуаций и рефлексия [2–5; 7]. В этом смысле речевой тренинг особенно значим для школьного образования, так как развитие речи невозможно без постоянной практики, без включения учащегося в ситуацию говорения, восприятия, анализа и построения высказывания.

В ходе речевого тренинга особое внимание необходимо уделять работе над текстом. Существуют специальные методы и приёмы работы с текстом, которые способствуют более глубокому пониманию и быстрому запоминанию материала, а также успешно применяются как детьми, так и взрослыми. Работа с разными по стилю и содержанию текстами способствует развитию смысловой и выразительной сторон речи, памяти, воображения, логического и образного мышления, умению вы-

ражать свою мысль ясно и точно, действовать словом уместно и убедительно.

При этом в школьной практике речевой тренинг не должен пониматься только как работа над техникой произношения или выразительностью чтения. Его задачи значительно шире. Он предполагает формирование у учащихся способности воспринимать речевую ситуацию, понимать коммуникативную задачу, отбирать языковые средства в зависимости от цели высказывания, логично и последовательно строить монолог, а также вступать в диалог, поддерживать его и корректно реагировать на вопросы собеседника.

Актуальные нормативно-методические разработки Федерального института педагогических измерений убедительно свидетельствуют в пользу именно такой интегративной стратегии. Так, в методических материалах, адресованных экспертам, осуществляющим проверку устных ответов, особо акцентируется: устная речь по своей природе является речью живой, звучащей, а говорение надлежит трактовать как специфический, качественно своеобразный вид речевой деятельности, в основании которого лежит непростой, многокомпонентный комплекс навыков, отвечающих как за внутреннее программирование высказывания, так и за его внешнее, формально-языковое оформление [6, с. 10–13]. Согласно тому же методическому источнику, итоговое собеседование нацелено на установление факта сформированности у обучающихся IX классов коммуникативной компетенции. Она манифестирует себя через следующие умения: через выразительное прочтение текста вслух; через детальный пересказ с органичным вмонтированием в него заявленного высказывания; через создание развёрнутых монологов на разнообразные темы; через инициативное и адекватное участие в диалогическом общении; а также через последовательное соблюдение в собственной речи базовых языковых норм [6, с. 7–8, 19–20]

Речевой тренинг особенно эффективен при подготовке школьников к итоговому собеседованию по русскому языку. Согласно спецификации КИМ 2026 года, экзамен состоит из четырех заданий: чтения вслух, подробного пересказа с включением цитаты, монолога и диалога [8, с. 4]. Для их выполнения недостаточно знать нормы языка — необходимы развитые коммуникативно-речевые умения. Такие навыки формируются исключительно в процессе регулярной, планомерной речевой практики [8, с. 3–6].

Речевой тренинг — эффективное средство подготовки к итоговому собеседованию, моделирующее реальные речевые ситуации. Согласно спецификации КИМ 2026 года, экзамен включает чтение вслух, подробный пересказ с цитатой, монолог и диалог [8, с. 4]. Успешное выполнение этих заданий требует развитых коммуникативных умений, которые формируются только в процессе регулярной практики [8, с. 3–6]. Тренинг помогает преодолеть речевую неуверенность и последовательно развивает нужные навыки через комплексные методы: разминки, упражнения на дикцию, пересказ, моделирование диалогов, монологические высказывания, ролевые игры, аргументацию и импровизацию. Формат такой работы позволяет закреплять языковые знания и переводить их в практическое действие.

Современные методические исследования также подтверждают эффективность подобного подхода. Так,

О. В. Феоктистова отмечает, что при подготовке к итоговому устному собеседованию целесообразно использовать риторический анализ, риторические задачи и риторические игры, поскольку они требуют от учащихся осмысления особенностей речевой ситуации, выявления условий организации речевой деятельности на экзамене и выработки ориентировочной основы для выполнения заданий [9, с. 37–38]. Данный вывод представляется особенно важным для нашей темы, поскольку речевой тренинг также строится на активном включении учащегося в речевую ситуацию и на формировании практических способов речевого действия.

Таким образом, речевой тренинг в школьном обучении следует рассматривать не как вспомогательный или второстепенный элемент, а как важное средство развития коммуникативно-речевых умений учащихся. Его использование способствует формированию навыков устной речи, необходимых школьникам как в повседневном общении, так и в учебной деятельности. В условиях подготовки к итоговому собеседованию по русскому языку речевой тренинг приобретает особую значимость, так как позволяет целенаправленно развивать те умения, которые непосредственно проверяются в ходе чтения текста, пересказа, построения монологического высказывания и участия в диалоге.

#### Литература:

1. Биркенбиль, В. Ф. Коммуникационный тренинг. Наука общения для всех / В. Ф. Биркенбиль; перевод Н. Чупеева. — Москва: Фаир-Пресс, 2015. — 352 с. — ISBN 5-8183-0430-2. — Текст: непосредственный.
2. Вачков, И. В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. — Москва: Эксмо, 2017. — 416 с. — ISBN 5-699-19699-4. — Текст: непосредственный.
3. Жуков, Ю. М. Коммуникативный тренинг / Ю. М. Жуков. — Москва: Гардарики, 2016. — 223 с. — ISBN 5-8297-0163-4. — Текст: непосредственный.
4. Зайцева, Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. — Санкт-Петербург: Речь, 2012. — 80 с. — ISBN 5-7387-0843-7. — Текст: непосредственный.
5. Кипнис, М. Тренинг коммуникации / М. Кипнис. — Москва: Ось-89, 2016. — 128 с. — ISBN 5-86894-892-0. — Текст: непосредственный.
6. Методические материалы для подготовки экспертов по проверке и оцениванию устных ответов участников итогового собеседования по русскому языку с использованием аудиозаписей, 2026. — Текст: электронный // ФИПИ: официальный сайт. — URL: <https://fipi.ru/oge/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf>
7. Сидоренко, Е. В. Технология создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. — Санкт-Петербург: Речь, 2018. — 336 с. — ISBN 5-9268-0694-1. — Текст: непосредственный.
8. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2026 году итогового собеседования по русскому языку. — Текст: электронный // ФИПИ: официальный сайт. — URL: <https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory>
9. Феоктистова, О. В. Методика использования риторического анализа, риторических задач и риторических игр в подготовке к итоговому устному собеседованию по русскому языку / О. В. Феоктистова. — Текст: электронный // Педагогический журнал Башкортостана. — 2024. — № 4 (106). — С. 37–50. — URL: <https://bspu.ru/files/211076>



## Анализ заданий тестирования по разделу «Статика» по результатам экзаменов студентов, изучающих дисциплины технической механики

Тунгээдэй Бямбадорж, старший преподаватель;  
Батжаргал Должинсүрэн, старший преподаватель;  
Дорж Оюунчимэг, кандидат технических наук, старший преподаватель  
Монгольский университет науки и технологии (г. Улан-Батор, Монголия)

*Каждый учебный год в Монгольском государственном университете науки и технологий около 800–1000 студентов более 30 специальностей изучают дисциплины технической механики и сдают экзамен по статике. Мы проанализировали итоги тестовых экзаменационных заданий по статике примерно из 460 письменных работ студентов.*

**Ключевые слова:** статика, тестирование, анализ заданий, трудность заданий, дискриминантная сила, различительная способность заданий.

### Введение

Теоретическая механика — один из важнейших фундаментальных технических курсов. На основных законах и принципах теоретической механики основываются многие общеинженерные дисциплины, такие как сопротивление материалов, строительная механика, гидравлика, теория механизмов и машин, детали машин.

Статика — раздел механики, в котором рассматривается равновесие твердых тел, методы преобразования систем сил и устанавливаются условия равновесия сил, приложенных к твердому телу.

В Монгольском государственном университете науки и технологий студенты изучают следующие дисциплины технической механики, в которые включен раздел «Статика»: «Теоретическая механика», «Механика: статика», «Инженерная механика», «Прикладная механика». Таким образом, статику изучают около 800–1000 студентов в учебном году. В статье мы проанализировали задания из тестирования по итогам примерно 460 письменных работ наших студентов.

### Анализ заданий из тестирования по статике

Исследования оценок текущих экзаменов более 500 студентов по теоретической механике показали, что материалы из раздела «Статика» студенты усвоили лучше, чем материалы разделов «Кинематика» и «Динамика» [1].

Оценка усвоенных знаний и освоенных умений учащихся — одна из основных проблем дидактики. Под оценкой знаний, умений и навыков в дидактике понимают сравнение достигнутого учащимися уровня владения ими с эталонными показателями, описанными в учебной программе. Объективным методом педагогической диагностики является такой метод проверки знаний, как тестирование. Тестирование — удобное средство для оценки усвоения определенной темы. При этом проверку результатов можно проводить как во время занятия, так и после него [2].

Управление любым процессом предполагает осуществление контроля. Крайне необходим он и для успешного процесса обучения. Контроль преподавателю давать студенту обратную связь, оценивать динамику усвоения учебного материала и на основе этого корректировать учебный процесс. В педагогике контроль выполняет функции обучения, диагностики и коррекции [3].

При анализе экзаменационных заданий использовался набор статистических методов для исследования пригодности отдельных тестов, значения которых были получены, например, через письменный опрос в зависимости от цели исследования. Целью является создание качественной шкалы (шкала здесь означает инструмент для измерения некоторых переменных), чтобы оценить и улучшить тестовые задания. Предмет анализа заданий, следовательно, заключается в изучении эффективности отдельных элементов для конкретного теста. Анализ заданий — ключевой инструмент для разработки тестов и оценки их надежности [4].

Экзаменационный материал для тестирования по теме «Статика» состоит из четырех частей:

- 1) простые вопросы с заданными вариантами ответов на выбор;
- 2) простые задачи в одно-два действия с вариантами ответов, среди которых один верный;
- 3) задачи, требующие полного решения в пять-шесть действий;
- 4) определение направления векторных величин.

Результаты текущего экзамена по статике примерно 460 студентов, изучивших дисциплины технической механики с 2022/2023 по 2025/2026 учебный год, представлены на рисунке 1.

Из этих данных видно, что средняя успеваемость составляет 36,52 %. Самый высокий результат получается по первой части — 54,25 %, а самая низкая успеваемость по четвертой части — 13,74 %. Эти данные соответствуют результатам

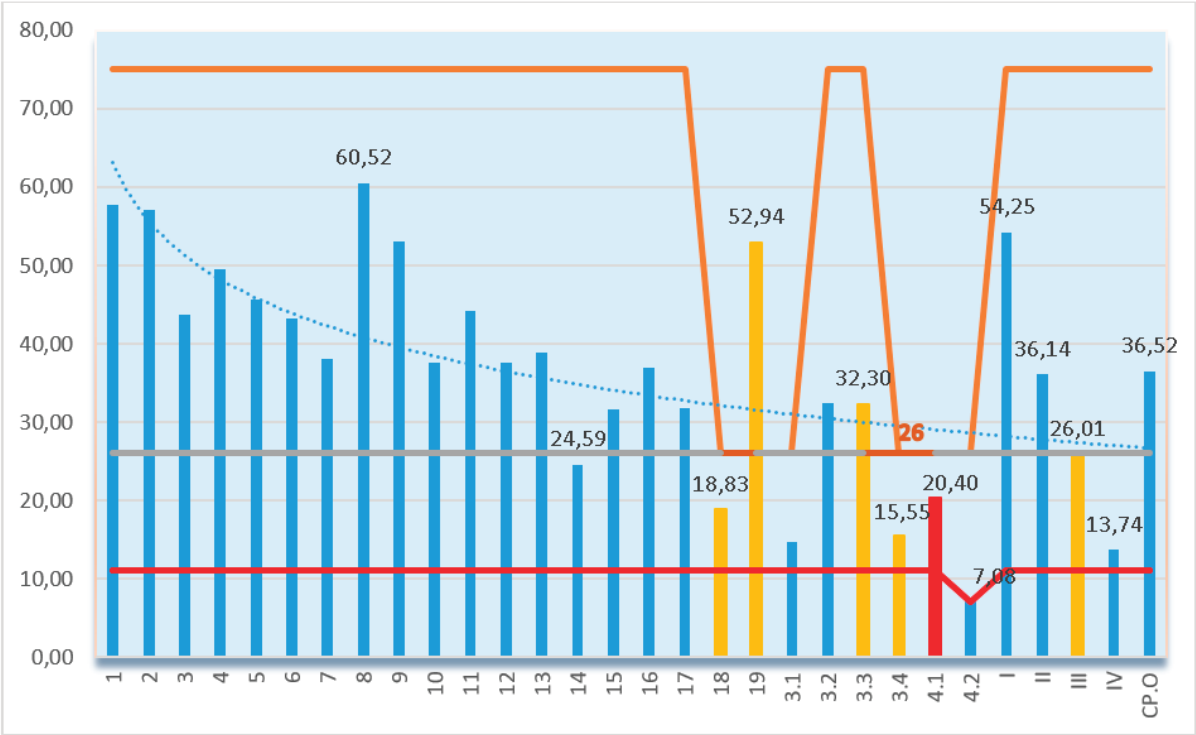


Рис. 1. Средний результат текущего экзамена по статике

наших исследований по итоговым оценкам экзаменов и показывают, что большинство студентов действительно плохо справляются с решением задач [1].

Для анализа заданий рассмотрим статистические параметры: трудность и различительную способность заданий. Трудность характеризуется индексом, который соответствует доле лиц, правильно решивших задание. Цель присвоения индекса трудности заключается в необходимости различения заданий по степени трудности: от очень трудных до более легких. Непригодными признаются задания, на которые все испытуемые дают правильный ответ, либо задания, ответ на которые не нашел никто [4].

Согласно методике Ц. Лувсандоржа, мы разделили все задания по индексу трудности на пять уровней и определили их количество [5].

Таблица 1. Классификация и количество заданий по индексу трудности

Группы			1	2	3	4	5	6	7	8
1	Очень легкое	$p > 0,91$	0	0	1	0	0	0	0	0
2	Легкое	$0,76 < p < 0,9$	1	0	2	0	0	0	0	1
3	Среднее	$0,26 < p < 0,75$	15	15	17	17	13	20	17	16
	Весомость (%)		63	63	77	71	57	87	85	80
4	Сложное	$0,11 < p < 0,25$	6	6	1	5	7	2	3	3
5	Очень сложное	$p < 0,1$	2	3	1	2	3	1	0	0
Количество заданий			24	24	22	24	23	23	20	20

Из таблицы 1 видно, что 57–87 % всех заданий средние по трудности. Отсутствие очень легких и очень сложных заданий свидетельствует о грамотно составленном материале для тестирования.

С помощью вычисления дискриминантной силы можно увидеть, насколько каждое задание влияет на общий результат теста. Следовательно, высокий показатель дискриминантной силы означает, что задание способно различать предметы с точки зрения общего теста (то есть лиц с высоким значением признака от лиц с низким значением). Дискриминантная сила имеет коэффициент. Это коэффициент корреляции между одним заданием и общей оценкой теста. Коэффициент рассчитывается для каждого отдельного задания [4].

Для вычисления дискриминантной силы выстроим всех студентов в один ряд по мере снижения количества набранных баллов и разделим их на три группы:

первая группа — студенты с самыми высокими оценками (25 %),

вторая группа — студенты со средними оценками (50 %),

третья группа — студенты с самыми низкими оценками (25 %).

Индекс трудности заданий для первой и третьей групп обозначим соответственно  $p_1$  и  $p_3$ ; их разность  $d$  является дискриминантной силой задания. Если студенты отличаются друг от друга по степени выполнения этого задания, то считается, что оно обладает различительной способностью [5].

На рисунке 2 показана различительная способность и степень трудности всех заданий. Посмотрим на расположение точек, соответствующих каждому заданию, на координатной плоскости. Так как задания B1, B3, B4, B6 имеют низкую различительную способность и соответствующие им точки расположены близко к оси абсцисс, то можно сделать вывод, что эти задания не очень хорошие; рекомендуется их улучшить. Поскольку точки B5, B9 расположены в IV четверти координатной плоскости, то есть их различительная способность меньше нуля, значит имеется несогласованность и студенты случайно давали правильный ответ; поэтому эти задания следует исключить или изменить. Большинство заданий второй части имеет хорошую дискриминантную силу, их степень трудности колеблется в пределах 0,2–0,6.

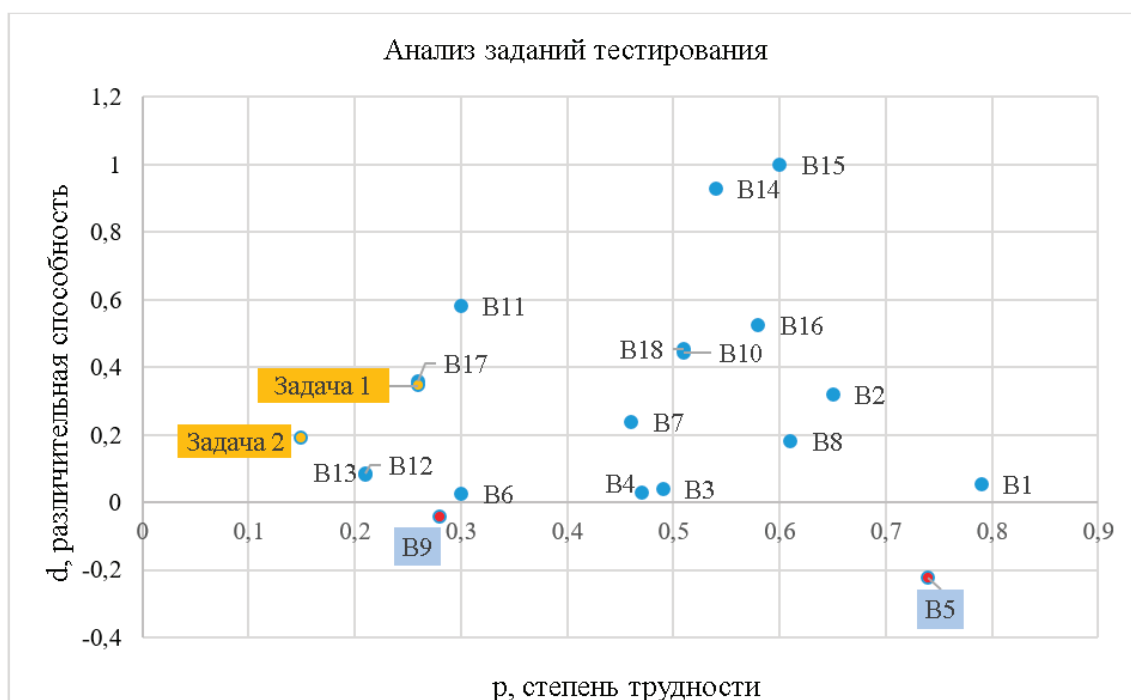


Рис. 2. Различительная способность и степень трудности заданий

Внутренняя согласованность определяется связью каждого конкретного элемента теста с общим результатом, то есть с тем, насколько элемент входит в противоречие с остальными и насколько отдельный вопрос измеряет признак, на который направлен весь тест. Чаще всего тесты разрабатываются таким образом, чтобы у них была высокая степень внутренней согласованности. Если степень трудности и дискриминантная сила задания согласованы, то хороший студент должен успешно выполнить его. Результаты расчета степени трудности каждого задания для студентов трех групп представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2. Степень трудности задания с убывающей зависимостью

	B2	B7	B8	B10	B11	B14	B15	B16	B17	B18	3–1	3–2
$p_1$	0,8	0,6	0,7	0,7	0,7	0,9	1	0,9	0,4	0,8	0,49	0,25
$p_2$	0,7	0,5	0,6	0,6	0,2	0,6	0,7	0,6	0,4	0,5	0,20	0,14
$p_3$	0,5	0,3	0,5	0,2	0,1	0	0	0,3	0	0,3	0,14	0,06

Степень трудности вопросов и задач, представленных в таблице 2, по группам 1–3 убывает, что выражает их внутреннюю согласованность. Задания B14 и B15, у которых самая высокая дискриминантная сила, студенты первой и второй групп выполнили очень хорошо.

Таблица 3. Степень трудности задания с возрастающей зависимостью

	B1	B3	B4	B5	B6	B9	B12	B13
$p_1$	0,79	0,57	0,43	0,64	0,36	0,36	0,29	0,21
$p_2$	0,82	0,43	0,54	0,71	0,25	0,18	0,18	0,25
$p_3$	0,73	0,53	0,4	0,87	0,33	0,40	0,20	0,13

В таблице 3 представлены вопросы, степень трудности которых для студентов второй или третьей группы выше, чем для студентов первой группы, т. е. кривая степени трудности задания имеет критическую точку, что не соответствует внутренней согласованности. Степень трудности задания B5 возрастает, что соответствует результату анализа заданий тестирования (рисунок 2).

Данные, представленные на рисунке 2, соответствуют результатам анализа внутренней согласованности (таблицы 2 и 3).

### Выводы

- Самыми сложными заданиями являются вопросы B12, B13, B17, задачи 1 и 2, которые находятся ближе к оси ординат (рисунок 2).
- Большинство заданий первой части легкие и имеют низкую различительную способность.
- Для улучшения материала тестирования задания B5 и B9 рекомендуется исключить или изменить.
- Материал тестирования можно считать грамотно составленным, так как 57–87 % всех заданий средние по трудности, отсутствуют очень легкие и очень сложные задания.

### Литература:

1. Дорж Оюунчимэг. Некоторые результаты исследования оценок итоговых экзаменов по теоретической механике // Молодой ученый. — 2025. — № 19 (570). — С. 358–361. — URL: <https://moluch.ru/archive/570/124891>.
2. Хохлач И. Н. Особенности оценочных средств для проверки знаний обучающихся по технической механике // Морские технологии: проблемы и решения. — 2021. — С. 305–306.
3. Никулина Е. В. Тестирование как метод контроля знаний студентов // Молодой ученый. — 2025. — № 11 (562). — С. 312–314. — URL: <https://moluch.ru/archive/562/123398>.
4. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Анализ\\_заданий](https://ru.wikipedia.org/wiki/Анализ_заданий)
5. Ц. Лувсандорж. Образовательная метрология. — Т. 3. 2021. — Улан-Батор: Издательство X-Press. — С. 96–106. — URL: <https://content.aplus.mn/next-s3-uploads/1f881edf-0a94-462a-b1b2-798dead5a398/ec3b276e-f466-4b26-851f-0b7ea209a137.pdf>

## Профессиональное выгорание у педагогов

Утешева Кристина Николаевна, педагог-психолог;  
 Зиновьева Евгения Петровна, старший воспитатель;  
 Гадирова Юлия Александровна, заведующий  
 МБДОУ г. Астрахани № 124

**П**роблема влияния профессии на личность и связанных с этим изменений в ней имеет огромное значение в теоретическом и практическом плане, т. к. гармоничные взаимоотношения профессии и личности человека — это залог здорового общества, в целом, и оптимально выстроенного существования конкретного человека, в частности. А личность и эмоциональное состояние педагогов, которые каждый день взаимодействуют со своими воспитанниками, оказывает также непосредственное влияние на развитие детей.

Целью нашей статьи являются рассмотрение понятий «профессиональная деформация личности» и «психоэмоциональное выгорание», а также выделение эффективных форм работы с педагогическими работниками дошкольного учреждения с целью снижения и профилактики проявлений данных феноменов.

Профессия «воспитатель» относится к типу «человек-человек», по многочисленным исследованиям, данная категория профессий связана с высокими рисками профессиональной деформации и психоэмоционального



выгорания, поэтому крайне важно уделять внимание личности и эмоциональному состоянию педагогов дошкольных учреждений.

Профессиональный стресс — это многомерный феномен, выражающийся в физиологических и психологических реакциях на сложную рабочую ситуацию. Развитие реакций на стресс связано не только с организационными вопросами, но и характером работы, личностными отношениями сотрудников организации, их взаимодействием и многими другими факторами. Под термином «профессиональная деформация личности» мы понимаем «деструкции, которые возникают в процессе выполнения одной и той же профессиональной деятельности, негативно влияют на ее продуктивность, порождая профессионально нежелательные качества и изменяют профессиональное поведение человека» [3].

В нашей стране одним из первых углубленно изучал феномен эмоционального выгорания В. В. Бойко. Так, он определял эмоциональное выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия (стресс).

Рассматривая проявления психоэмоционального выгорания, авторы выделяют следующие: «упадок сил, снижение работоспособности, нарушение памяти, подавленность и усталость; кроме того, повышенная восприимчивость к инфекциям и различные жалобы психосоматического характера. Преобладает чувство, что успех оказался несоизмеримо ниже затраченных усилий» (Грабе)

Важно отметить, что процесс выгорания проходит через несколько стадий,

Проанализировав предложенные определения, необходимо подчеркнуть, что именно профессиональная деятельность оказывает более деформирующее влияние на личность, чем иные непрофессиональные виды деятельности.

Существуют специальные методы работы с профессиональной деформацией и психоэмоциональным выгоранием. В частности, могут быть полезны тренинги личностного и профессионального роста, рефлексия профессионального развития и составление альтернативных сценариев профессиональной жизни, также индивидуальное консультирование, прогноз желаемых профессиональных достижений и другие формы работы.

Проанализировав литературу, посвященную вопросам борьбы с психоэмоциональным выгоранием, мы можем выделить следующие группы мер:

1) адаптация к работе (с помощью посещения специальных семинаров, тренингов педагог учится чувствовать себя более комфортно в процессе работы)

2) изменение условий труда, а также своего отношения к труду (воспитатель формирует условия работы таким образом, чтобы они не ущемляли свои внутренние потребности, чувства);

3) восстановление (грамотная организация режима отдыха, поиск внутренних и внешних ресурсов для выполнения физических и эмоциональных сил).

Мы считаем, что данные мероприятия могут быть достаточно эффективны не только при устранении негативных последствий, но и профилактики нежелательных ходов профессионального развития. На базе дошкольного учреждения работа по профилактике профессиональной деформации и психоэмоционального выгорания может проводиться педагогом-психологом, старшим воспитателем, другими специалистами. В нашем дошкольном учреждении каждый педагогический совет включает в себя часть, посвященную работе по профилактике эмоционального выгорания.

Представляем практические упражнения, используемые в нашем ДООУ.

### Упражнения для снятия напряжения и релаксации

– **«Источник»**. Участники садятся удобно, расслабляются, закрывают глаза. Под фонограмму с релаксационной музыкой ведущий проговаривает текст, который помогает представить источник воды, пить воду и чувствовать, как она смывает психологический «сор» — разочарования, огорчения.

– **«Полное дыхание»**. Нужно сесть удобно, сосредоточиться на дыхании. Сделать глубокий вдох — приподнимается живот, затем грудь, плечи. Задержать дыхание, медленно выдохнуть через нос, сопровождая звук «с-с-с». Втянуть живот, чтобы вышел весь воздух, и расслабиться.

– **«Муха»**. Участники садятся удобно, руки свободно кладут на колени, плечи и голова опущены, глаза закрыты. Мысленно представляют, что на лицо пытается сесть муха, и пытаются согнать её с помощью лицевых мышц.

### Упражнения на осознание и самоанализ

– **«Лестница»**. Педагогам раздаются листочки со схематичным изображением лестницы. Нужно внимательно её рассмотреть и отметить своё местонахождение на сегодняшний день. По мере прохождения упражнения ведущий задаёт вопросы: «Подумайте и ответьте, вы поднимаетесь вверх или опускаетесь вниз?».

– **«Распредели по порядку»**. Педагогам предлагается распределить по порядку (по степени значимости) перечень: дети, работа, муж (жена), «Я», друзья, родственники. Через некоторое время предлагается вариант оптимального распределения.

– **«Лужайка позитивных качеств»**. На доске висит лист бумаги зелёного цвета, напоминающий лужайку. Педагоги получают бумажные цветки, на которых должны написать свои самые главные позитивные качества (по меньшей мере три) как профессионала и просто человека. После этого каждый зачитывает свои качества и цепляет цветков на доску.

– **«Копилка радости»**. На листочках бумаги предлагается написать 10 видов повседневной деятельности, которые приносят удовольствие. Затем нужно проранжировать их от 1 до 10 по степени получения удовольствия. Это

и есть ресурс, который можно использовать как «скорую помощь» для восстановления сил.

#### Упражнения на коммуникацию и сплочение коллектива

– «**Динамическая диагностика эмоционального состояния**». Участники делятся своим эмоциональным состоянием. Тренер берёт мяч и говорит своё эмоциональное состояние в данный момент. Далее мяч передаётся по кругу, возвращаясь к тренеру.

– «**Комплимент**». Нужно придумать комплимент, соответствующий личностным качествам собеседника.

– «**Профессиональный комплимент**». Участники становятся в круг. Ведущий бросает мяч кому-то из коллег и говорит профессиональный комплимент. Получивший мяч благодарит и бросает мяч следующему коллеге с новым комплиментом.

#### Другие методы

– **Дыхательные упражнения**. Например, можно считать от 10 до 1, на каждом счёте делая вдох и медленный выдох (выдох должен быть заметно длиннее вдоха).

– **Работа с негативными чувствами**. Например, упражнение «Ведро мусора»: на маленьких листочках бу-

маги пишут негативные чувства (обида, злость, страх), рвут их на мелкие кусочки и выбрасывают в символическое ведро.

– **Использование ресурсов**. Педагогам предлагают написать 10 видов повседневной деятельности, которые приносят им удовольствие, и проранжировать их от 1 до 10. Это и есть ресурс, который можно использовать при стрессе.

При проведении упражнений важно создавать спокойную обстановку, исключать яркий свет и шум. Частота занятий зависит от степени психоэмоционального напряжения педагога. Для более глубокой работы с эмоциональным выгоранием может потребоваться консультация психолога.

Таким образом, работа по профилактике синдрома эмоционального выгорания должна быть комплексной, включая сопровождение воспитателей педагогом-психологом, старшим воспитателям. Обобщая различные точки зрения, мы отмечаем, что эффективными методами для профилактики синдрома эмоционального выгорания являются следующие арт-терапевтические методы: музыкотерапия, изотерапия, игрофикация, лепкотерапия, работа с метафорическими картами и посещение сенсорной комнаты, пескотерапия, нейгрофика. Кроме того, для профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов целесообразно использовать методы эмоциональной саморегуляции,

#### Литература:

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — Москва: Филинь, 1996. — 256 с.
2. Грабе М. Синдром выгорания — болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять: Пер. с нем. — СПб.: Речь, 2008. — 96 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.
4. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты / Л. С. Чутко, Н. В. Козина. — М.: МЕДпрессинформ, 2013. — 256 с
5. [http://novogilkinschool.uoura.ru/images/202\\_2023/5002\\_этап/Тренинг\\_Профессиональное\\_выгорание\\_педагогов.pdf](http://novogilkinschool.uoura.ru/images/202_2023/5002_этап/Тренинг_Профессиональное_выгорание_педагогов.pdf)
6. <https://multiurok.ru/files/trening-dlia-pedagogov-emotsionalnoe-vygoranie-v-p.html>
7. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/psihologiya/2024/02/13/trening-dlya-pedagogov-profilaktika-emotsionalnogo-vygoraniya>

## Специфика организации взаимодействия педагогов и родителей обучающихся в сельской школе

Фещенко Милена Валериевна, студент магистратуры  
Кемеровский государственный университет

*Статья посвящена изучению и описанию теоретических основ специфики организации взаимодействия педагогов и обучающихся в сельской школе: изучены и охарактеризованы специфика, особенности, формы, проблемы и пути решения по взаимодействию участников образовательного процесса в сельской школе.*

**Ключевые слова:** организация взаимодействия, сельская школа, специфика взаимодействия, педагоги, родители.

Сельская школа является составной частью общегосударственной системы образования, а ее уровень работы оказывает огромное влияние на социально-экономическое развитие села, культурно-образовательный уровень местного населения. Проблема взаимодействия педагогов и родителей обучающихся наиболее остро стоит в современной сельской школе.

Несмотря на то, что в селе у педагога есть возможность ежедневно обмениваться с родителями информацией об успехах ребенка, зачастую наблюдается пассивность многих родителей к вопросам образования и воспитания. Причины этого различны: занятость на работе, низкий культурный уровень родителей, отдаленность проживания от школы, так как не во всех поселениях есть образовательные учреждения, поэтому осуществляется подвоз детей в школы, ближайшие к населенному пункту [3].

Изучив научные труды таких педагогов и ученых, как Букреевой Е. Н., Байбородовой Л. В., Жаворонковой Л. В., Исаиной Г. К., Котыковой Г. Е., Маликовой И. В., Мижерикова В. А., Салиховой А. А., мы пришли к выводу, что взаимодействие педагогов и родителей — ключевой фактор успешного образовательного процесса. В сельской школе оно имеет свою специфику, обусловленную особенностями жизни на селе [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Мы выявили, что на специфику взаимодействия педагогов и родителей обучающихся в сельской школе влияют определенные факторы (рисунок 1).

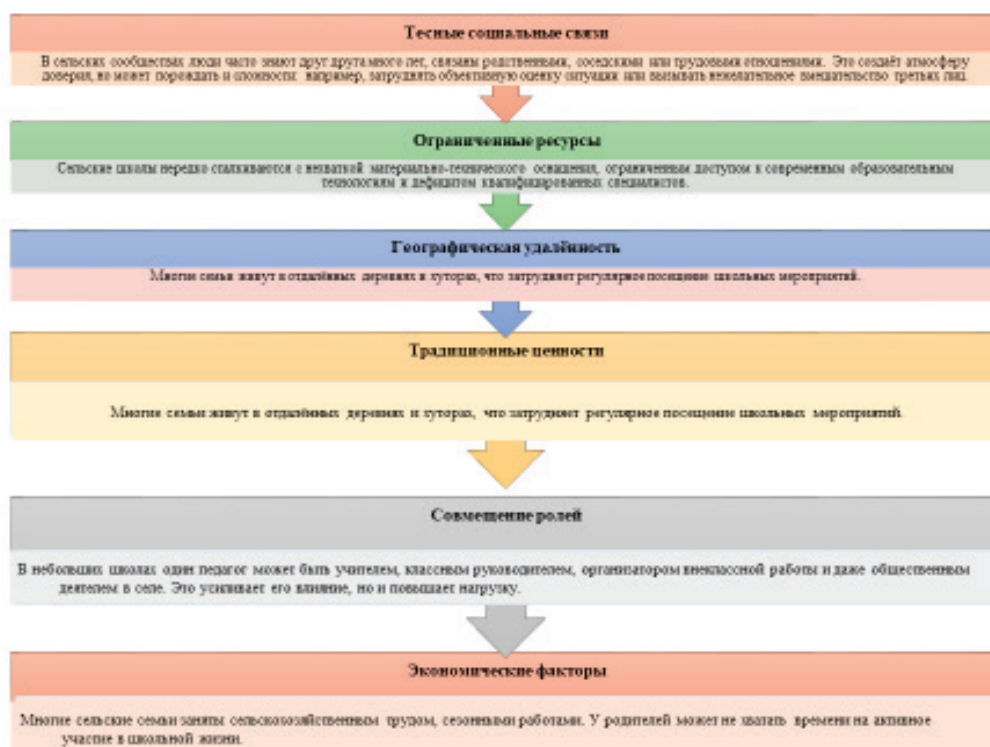


Рис. 1. Факторы, определяющие специфику взаимодействия

К особенностям сельской школы, по мнению Л. В. Байбородовой, относятся: тесная связь школы и социума, включенность в сельскохозяйственную среду и близость к производству, зависимость от условий жизни в деревне, сопричастность к народной культуре, истории и традициям, малая наполняемость классов, отсутствие большого ученического коллектива [1, с. 28].

Однако в каждой особенности существуют не только проблемные, но и положительные стороны (таблица 1):

Таблица 1. Особенности сельской школы

Особенность	Решение
тесная связь школы и социума	дополнительный ресурс социализации сельских детей
включенность в практический сельскохозяйственный труд	благоприятные обстоятельства для реализации практического обучения, проектной социально полезной деятельности
близость образовательного процесса к природе	естественные условия сохранения здоровья и обогащения эмоциональной сферы детей, база учебных и внеурочных мероприятий
сопричастность к народной культуре, истории и традициям	источник духовно-нравственного и эстетического воспитания, формирования гражданских качеств
малочисленность детского коллектива	возможность индивидуализации образовательного процесса, самореализации каждой личности, организации разновозрастного взаимодействия детей и взрослых

Исходя из специфики и особенностей взаимодействия педагогов и родителей учеников сельской школы, мы выявили и охарактеризовали основные формы взаимодействия участников образовательного процесса. В сельской школе эффективны как традиционные, так и адаптированные формы сотрудничества (таблица 2) [4]:

Таблица 2. **Формы сотрудничества в сельской школе**

Родительские собрания	часто проводятся не только в школе, но и в сельском клубе, библиотеке или даже на ферме, чтобы привлечь больше участников
Индивидуальные консультации	личные встречи с учителями и администрацией помогают решать вопросы, требующие конфиденциальности
Совместные мероприятия	праздники, спортивные соревнования, субботники, где участвуют и дети, и родители, и педагоги
Работа родительского комитета	в селе он может выполнять не только школьные, но и общественные функции: помогать с организацией питания, транспорта, ремонта
Домашние визиты педагогов	важная форма взаимодействия, позволяющая лучше понять условия жизни ребёнка и наладить доверительные отношения с семьёй
Информационные каналы	использование мессенджеров, групп в соцсетях, школьного сайта, а также традиционных средств (объявлений на доске, листовок)
Практическое сотрудничество	помощь родителей в благоустройстве территории, организации экскурсий, профориентационных встреч с местными специалистами
Семинары и тренинги	обучение родителей основам педагогики и психологии, знакомство с современными образовательными технологиями

Для успешного применения данных форм взаимодействия участников образовательного процесса в сельской школе, педагоги разрабатывают эффективные стратегии организации процесса взаимодействия между педагогами и родителями обучающихся:

- **Персонализация подхода.** Учитываются особенности каждой семьи: занятость родителей, их образовательный уровень, традиции;
- **Гибкость графика.** Встречи проводятся в удобное время (например, после окончания полевых работ) и в доступных местах.
- **Создание атмосферы доверия.** Делается акцент на общих целях — благополучии ребёнка, его развитию и успешной социализации.
- **Вовлечение родителей в образовательный процесс.** Родителям предлагается делиться опытом (например, проводить мастерклассы по ремёслам, сельскому хозяйству).
- **Использование местных ресурсов.** Привлекается к сотрудничеству клуб, библиотеку, ферму, местные предприятия.
- **Поддержка инициатив.** Поощрение родительских идей по улучшению школьной жизни, давать возможность проявить себя.
- **Регулярная обратная связь.** Информирование семьи о достижениях детей, изменениях в учебном процессе, предстоящих событиях [5].

В сельской школе дети и родители предъявляют заниженные требования к образованию, некоторые семьи не видят необходимости изучения определенных предметов, таких как музыка, математика, информатика, иностранный язык и даже не видят необходимость получения среднего образования вообще [6].

Поэтому, несмотря на все выявленные и рекомендованные формы взаимодействия педагогов с семьями обучающихся в сельской школе, нами выявлены риски и проанализированы риски по вопросу взаимодействия участников образовательного процесса и предложены пути их решения (таблица 3) [7]:

Таблица 3. **Типичные проблемы и пути их решения**

Проблема	Возможное решение
Низкая активность родителей	Проведение неформальных встреч в привычной для них обстановке (на ферме, в клубе), организация совместных дел с видимым результатом
Недопонимание современных методик обучения	Просветительская работа: семинары, открытые уроки, демонстрация пользы новых подходов



Проблема	Возможное решение
Дефицит времени у родителей	Использование дистанционных форм общения (чаты, видеозвонки), делегирование задач активу родительского комитета
Конфликты изза неформальных связей	Чёткое разграничение личных и профессиональных отношений, соблюдение педагогических принципов
Ограниченные возможности для развития детей	Создание совместных проектов с участием родителей: кружки, экскурсии, трудовые бригады

Таким образом, рассмотрев все формы и методы взаимодействия педагогов и родителей обучающихся в сельской школе, проанализировав типичные проблемы и пути их решения, мы сделали выводы, что взаимодействие педагогов и родителей в сельской школе требует особого подхода, учитывающего социальнокультурные, экономические и географические особенности села. Ключевыми факторами успеха являются:

- доверие и взаимное уважение;
- гибкость и готовность к компромиссам;
- вовлечение родителей не как наблюдателей, а как активных участников образовательного процесса;
- опора на местные традиции и ресурсы.

Грамотно организованное сотрудничество не только повышает качество обучения, но и укрепляет связи внутри сельского сообщества, создавая благоприятную среду для развития каждого ребёнка.

#### Литература:

1. Байбородова, Л. В. Воспитание и обучение в сельской малочисленной школе: учебное пособие / Л. В. Байбородова. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. — 357 с.
2. Букреева, Е. Н. Педагогическое взаимодействие школы и сельских семей в контексте перспектив их развития / Е. Н. Букреева // Наука. Инновации. Технологии. — 2022. — № 5. — С. 46–49.
3. Жаворонкова, Л. В. Взаимодействие педагогов с семьями детей в сельской школе / Л. В. Жаворонкова // Педагогика сельской школы. — 2022. — № 2. — С. 76–86.
4. Исанова, Г. К. Взаимодействие семьи и школы в условиях сельской школы / Г. К. Исанова // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. — 2021. — № 5 (7). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-v-usloviyah-malokomplektnoy-selskoy-shkoly> (дата обращения: 27.04.2025)
5. Маликова, И. В. Проблема активных форм взаимодействия педагогов и родителей обучающихся в современной сельской школе / И. В. Маликова // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы XI международной научной конференции. — Санкт-Петербург, 2021. — С. 314–318.
6. Мижеригов, В. А. Словарь-справочник по педагогике / В. А. Мижеригов. — Москва: Сфера, 2019. — 448 с.
7. Салихова, А. А. Основные проблемы и направления в совершенствовании управления общеобразовательным процессом в сельской школе / А. А. Салихова // Молодой ученый. — 2023. — № 45. — С. 115–116.

## Творческое развитие детей дошкольного возраста как показатель успешности обучения в школе

Чиркова Наталья Владимировна, педагог-психолог  
МАДОУ МО г. Краснодар «Центр — детский сад № 101»

Близнюк Татьяна Александровна, воспитатель;  
Калюжина Елена Алексеевна, воспитатель  
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 11»

*В статье рассматривается значение творческого развития детей дошкольного возраста для успешности их дальнейшего обучения в школе; раскрывается содержание понятия «творчество» применительно к дошкольникам, анализируется влияние творческих способностей на формирование познавательных, коммуникативных и личностных качеств, необходимых для успешной адаптации к школьному обучению; описываются основные методические подходы и практические приёмы, способствующие развитию творческого потенциала ребёнка, а также роль взрослого в этом процессе.*

**Ключевые слова:** творческое развитие, дошкольное детство, обучение в школе, методы развития творчества, педагогика, воображение, игра, успешность обучения.

Творчество — одна из главных составляющих личности. Воспитывать творческого человека важно с самых ранних лет, ведь именно в дошкольном возрасте формируются такие качества, как воображение, инициативность, умение видеть новое в обыденном. От уровня творческого развития ребёнка зависят его дальнейшие успехи в школе: способность понимать учебный материал, находить нестандартные решения, строить отношения с сверстниками и педагогами.

Педагогика и психология современности особое внимание уделяют вопросам творческого воспитания дошкольников, ведь исследования показывают: дети, обладающие развитым творческим мышлением, быстрее и с большим интересом адаптируются к школьному обучению. В данной статье рассматриваются основные аспекты творческого развития в дошкольном возрасте и его влияние на успешность последующего обучения.

### **Понятие творческого развития в дошкольном возрасте**

Творчество у дошкольника проявляется не только в рисунках, лепке или музыке. Это способность мыслить по-своему, самостоятельно принимать решения, предлагать новые идеи в игре, придумывать сюжеты, строить диалоги с игрушками. Классики отечественной психологии (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец) подчеркивали, что основа творчества — умение представлять и воображать. В дошкольном возрасте восприятие отличается образностью, эмоциональностью и открытостью; мышление гибкое, не ограниченное стереотипами.

Игра выступает ведущей деятельностью. В ролевых играх малыши осваивают различные жизненные ситуации, взаимодействуют с другими детьми, учатся фантазировать. Воображаемые образы становятся инструментом понимания мира, способствуют формированию самостоятельности, позволяют проявлять оригинальность и инициативность.

### **Значение творческого развития для успешности обучения в школе**

Творческий ребёнок — это будущий успешный ученик, который не боится выражать своё мнение, легко адаптируется, способен решать новые задачи. Чем выше творческий потенциал ребёнка, тем свободнее и увереннее он себя чувствует в школе. Исследования показывают, что развитое воображение и нестандартное мышление помогают быстрее запомнить обучающий материал, находить индивидуальный подход к заданиям, ориентироваться в незнакомых ситуациях.

Творческие дети успешнее строят отношения со сверстниками, активно участвуют в коллективной деятельности, уверенно включаются в игру и учебный процесс. Развитие речевого творчества через рассказы, сказки, придумывание новых сюжетов способствует формированию грамотной, богатой речи, что очень важно для понимания учебного материала и успешного письменного общения.

### **Методы и подходы к развитию творчества в детском саду**

Современные педагогические технологии ориентированы на поддержку инициативы и самостоятельности. Здесь важна личная позиция взрослого: задача не столько научить, сколько создать условия для раскрытия творческого начала у детей. Важно, чтобы ребёнок имел свободу выбора, мог ошибаться и пробовать снова.

Изобразительное искусство — прекрасная площадка для экспериментов: рисование, лепка, коллажи развивают не только моторику, но и воображение, учат выражать эмоции через цвет и форму. Музыка и ритмика способствуют не только развитию слуха, чувства ритма, но и умению выражать себя движением, жестом, голосом. Театрализация (кукольный и драматический театры) помогают детям понять чувства других, проигрывать проблемные ситуации, учиться сочинять рассказы, импровизировать.

Игровая деятельность — важнейший инструмент развития воображения. Сюжетно-ролевые игры и игры с правилами формируют умение договариваться, проявлять инициативу, соблюдать очередность, а также предлагать собственные варианты развития событий. Конструирование и работа с материалами, пазлами расширяют творческий кругозор, формируют навыки аналитического и пространственного мышления.

В последние годы активно включаются современные цифровые средства: интерактивные доски, электронные образовательные ресурсы, развивающие игры на планшетах. Они способствуют развитию нестандартного мышления и самостоятельности. Однако важно помнить, что любые технологии должны дополнять традиционные формы деятельности, а не вытеснять живое общение и творческий процесс.

### **Роль взрослого и работа в детском саду**

Воспитатель и родитель — не пассивные наблюдатели, а активные соучастники творческого процесса. Они организуют пространство, помогают преодолевать трудности, создают атмосферу уважения к любой идее. Взрослый должен поддерживать инициативу, хвалить не только результат, но и само старание, оригинальный

подход, содействовать освоению новых способов выражения себя.

При поощрении важно выделять не стандартность, а индивидуальность, помогать ребёнку видеть ценность своего труда. Отношения взрослого и ребёнка строятся на доверии: ошибки не осуждаются, а рассматриваются как новый опыт. Очень важно уделять достаточно времени совместному творчеству: рисовать, мастерить, петь, читать и обсуждать книги, играть в ролевые игры.

Авторы-педагоги предлагают вашему вниманию следующие **практические рекомендации**:

- заведите дома творческий уголок, где всегда есть бумага, карандаши, клей, пластилин, конструктор;
- регулярно обсуждайте с ребёнком его интересы, предлагайте выбор занятий, пробуйте разные виды творчества;
- устраивайте мини-выставки из работ малыша, поощряйте рассказы о том, как появилась та или иная идея;
- не бойтесь экспериментировать — ребёнок любит новизну;
- вводите элементы игры в обучение: конкурсы сказочников, театрализованные представления, поиски сокровищ и загадки;

Литература:

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1991.
2. Громова, Е. А. Творческие способности детей дошкольного возраста: диагностика и развитие / Е. А. Громова, Т. А. Кудрявцева. — М.: Сфера, 2016.
3. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — М.: Педагогика, 1972.
4. ФГОС ДО. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М., 2022.

— показывайте сами пример творчества — дети с охотой повторяют за взрослыми.

### Связь с успешностью в школе

Творчески развитый ребёнок отличается практичностью, гибким мышлением, уверенностью в себе, готовностью осваивать новое, активностью на уроках. В школе таким детям проще адаптироваться, так как они уже владеют навыками общения, умеют анализировать ситуации, искать творческие решения, не боятся ошибаться.

Формируя творческое мышление в дошкольном возрасте, взрослые помогают ребёнку не только учиться, но и радоваться процессу поиска. Школа становится не строгим формальным институтом, а интересной площадкой для развития способностей.

Итак, творческое развитие — фундамент успешности не только в обучении, но и в жизни. Родители и воспитатели, поддерживающие инициативу, поощряющие самостоятельность, освобождающие ребёнка от страха ошибки, открывают перед ним мир возможностей. Важно помнить: каждый ребёнок творец, задача взрослых — помочь ему раскрыть свои таланты и полюбить процесс познания.

## Развитие самоорганизации у суворовцев как личностного качества на занятиях по самоподготовке

Шевелев Александр Евгеньевич, старший воспитатель  
Уссурийское суворовское военное училище Министерства обороны РФ (Приморский край)

*В статье рассматривается актуальная проблема формирования самоорганизации как важного личностного качества воспитанников суворовских училищ. Особое внимание уделяется роли занятий по самоподготовке, которые являются уникальной образовательной средой для перехода от внешнего контроля к внутренней дисциплине и самоуправлению. Предлагаются методические приемы и педагогические условия, способствующие развитию данного качества.*

**Ключевые слова:** самоорганизация, самоподготовка, суворовское училище, личностное качество, дисциплина, тайм-менеджмент.

Современная система военного образования ставит перед педагогами задачу подготовки не просто дисциплинированного исполнителя, а инициативного, ответственного офицера, способного эффективно действовать в условиях неопределенности. Суворовское училище — это закрытое учреждение с жестким распорядком дня, где внешняя дисциплина регламентирована до минуты. Од-

нако проблема заключается в том, что при переходе на старшие курсы или в гражданскую жизнь внешний контроль ослабевает. Именно здесь остро встает вопрос о самоорганизации.

Самоорганизация — это способность личности самостоятельно управлять своей деятельностью, ставить цели, планировать время, контролировать результаты и кор-

ректировать поведение. Наиболее благоприятным плацдармом для привития этого качества является самоподготовка.

В отличие от обычной школы, где домашнее задание делается «дома», в суворовском училище самоподготовка — это строго регламентированный этап дня (обычно 1,5–2 часа после обеда). Здесь сочетаются черты классно-урочной системы и самостоятельной работы. Выполнение домашних заданий является органическим продолжением процесса обучения, осуществляемого учителем. В свою очередь, навыки и умения, приобретаемые воспитанниками в процессе самоподготовки, продолжают свое развитие при работе на уроке. Поэтому только тесная взаимосвязь воспитателя и учителя может способствовать улучшению качества знаний, совершенствованию самоподготовки воспитанников в суворовском училище.

Требования, предъявляемые воспитателем, должны быть едины с требованиями учителя на уроке. Воспитатель посещает уроки, наблюдает за работой своих воспитанников в условиях классных занятий, знакомится с системой работы учителя. Учитель в свою очередь по приглашению воспитателя, приходит на занятия по самоподготовке, чтобы проверить на практике правильность выполнения домашних заданий, согласовать и скоординировать единые требования к способам учебной работы воспитанников, их доступность и рациональность. Здесь же можно обсудить трудности, с которыми воспитанники встречаются при самостоятельной работе.

Взаимопосещаемость и другие формы совместной работы дают возможность разработать единые требования к воспитанникам. Внимательно наблюдая за работой воспитанников на уроках и во время самоподготовки, воспитатель совместно с учителем обсуждает, кого из воспитанников надо больше контролировать, кому предоставить больше самостоятельности, с кем следует проработать индивидуально.

Проблемные моменты, с которыми сталкиваются офицеры-воспитатели:

1. Разный уровень подготовки воспитанников. В одном взводе могут учиться как отличники, так и слабоуспевающие суворовцы.

2. Отсутствие внешнего контроля. Воспитатель присутствует, но он не может подойти к каждому. Это может провоцировать часть суворовцев отвлекаться.

3. Имитация бурной деятельности. Ученик может просидеть два часа, глядя в учебник, но не понять тему. У него нет навыка управления собственным вниманием.

На самоподготовке решаются ряд задач дидактического характера:

— закрепление знаний, формирование умений и навыков через выполнение домашних заданий, практических работ и т. д.;

— выработка рациональных методов и приемов организации труда;

— обучение навыкам, умениям самостоятельной работы с книгой, справочной литературой;

— расширение кругозора, словарного запаса (через употребление дополнительной информации из научно-популярной литературы, занятий по интересам и т. д.)

В процессе самоподготовки также решаются воспитательно-развивающие задачи:

— развитие воли, умения преодолевать трудности;

— формирование характера;

— выработка таких положительных качеств, как настойчивость, трудолюбие, организованность, усидчивость и т. д.;

— совершенствование развития памяти, мышления, речи и других познавательных способностей.

Основная задача воспитателя на самоподготовке — прививать и развивать навыки систематической самостоятельной работы, получении знаний, умений и навыков.

Работая самостоятельно, воспитанники примерно одинаковых способностей и возможностей на одно и то же задание тратят разное время.

Поэтому вторая задача воспитателя — научить воспитанников рациональным приемам работы над заданиями по разным предметам.

Переход от внешнего контроля к самоорганизации проходит через три этапа:

1. Регуляция (делаю, потому что требуют). На этом этапе воспитатель жестко контролирует начало работы, порядок на столе, тишину.

2. Со-регуляция (делаю, потому что так делают все). Работает принцип «социального доказательства»: если весь взвод работает, присоединиться легче.

3. Саморегуляция (делаю, потому что сам решил). Высший уровень. Суворовец сам выбирает приоритет: сложный предмет или легкий, определяет время отдыха.

Цель офицера воспитателя — за учебный год перевести воспитанников с первого этапа на третий.

В ходе самоподготовки офицеры воспитатели применяют практические методы развития самоорганизации.

Метод «Планерка». В начале самоподготовки каждый суворовец получает лист самооценки (или ведет дневник). Он должен за 2 минуты записать:

Какие предметы будет делать (в порядке сложности).

Сколько времени планирует выделить на каждый.

Какой результат хочет получить (оценка, количество решенных задач).

Рефлексия: В конце занятия — 5 минут на самоанализ. Уложился ли в план? Что помешало? Это учит тайм-менеджменту и ответственности.

Принцип «Помидора» (Pomodoro). Для суворовцев 7–8 классов подходит техника работы интервалами: 25 минут работы — 5 минут отдыха. Воспитатель ставит таймер. Это помогает бороться с прокрастинацией и учит удерживать концентрацию.

Методика «Сложное — первым». Здесь работает психологический закон: если сделать самое трудное задание первым, остаток дня проходит легче. Воспитатель поощряет тех, кто начал с физики или математики, а не с ри-



сования или литературы. Это формирует «силу воли» как мышцу.

«Ученик — Учитель». На самоподготовке всегда практикуется взаимопомощь. Сильный суворовец объясняет тему слабому. Казалось бы, это отвлекает сильного от его дел. На деле — это высший пилотаж самоорганизации: нужно сначала самому идеально разобраться в материале, структурировать его и донести до другого. Это развивает метакогнитивные навыки.

Технология «Карта знаний». На доске или в тетради строится концептуальная карта темы. Суворовец должен не просто выполнить номер задачи, а понять, как это задание связано с общей темой. Это учит системному мышлению.

На самоподготовке офицер-воспитатель постепенно переходит от роли контролера к фасилитатору. На начальных этапах воспитатель выступает как «внешний таймер»: громко объявляет переходы к следующему предмету. Проверяет, у всех ли есть учебники и пись-

менные принадлежности. Делает обходы, не комментируя, а просто фиксируя факт работы.

К старшим курсам воспитатель становится «наставником»: задает вопросы: «Какой план?», «Что будешь делать, если не успеешь?». Дает свободу выбора (можно выйти в коридор для подготовки устного ответа или поработать в читальном зале).

Развитие самоорганизации у суворовцев — это не разовая акция, а система. Самоподготовка в училище — это идеальный тренажер для отработки этого навыка, так как она происходит в условиях, максимально приближенных к будущей службе (ограниченный ресурс времени, высокая ответственность, необходимость приоритизации).

Если на уроках учитель дает знания, то на самоподготовке воспитатель учит управлять собой. Суворовец, овладевший самоорганизацией, не просто лучше учится — он становится готовым к будущей офицерской карьере, где приказы «сверху» есть, но главное решение о том, как выполнить задачу, часто приходится принимать самому.

## Интеграция приёмов адаптивной физической культуры в систему логопедической коррекции детей с ОВЗ

Шкрюм Наталья Сергеевна, учитель-логопед  
МАОУ СОШ № 104 г. Краснодара

*В статье рассматривается актуальная проблема организации логопедической помощи детям с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования. Отмечается неуклонный рост числа таких обучающихся и недостаточность изолированных логопедических методик при работе со сложными нарушениями речи, часто сопряжёнными с задержкой психического развития и интеллектуальными нарушениями.*

*Автором обосновывается необходимость перехода к комплексной, междисциплинарной модели коррекции. В качестве эффективного инструмента предлагается интеграция приёмов адаптивной физической культуры (АФК) с логопедическими и дефектологическими методиками.*

**Ключевые слова:** адаптивная физическая культура, АФК, особые образовательные потребности, ОВЗ, инклюзивное образование, логопедическая коррекция, междисциплинарный подход.

Актуальность темы обусловлена неуклонным ростом числа детей с особыми образовательными потребностями. По состоянию на 2025/26 учебный год в общеобразовательных организациях Российской Федерации получают образование 1 061,5 тыс. обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью, что на 15 % выше, чем в 2020–2021 году.

Все чаще родители (законные представители) выбирают образовательную организацию по месту проживания, руководствуясь частью 4 статьи 79 Федерального закона № 273-ФЗ выбор образовательной организации.

В свою очередь в общеобразовательной организации должны быть созданы все необходимые условия для получения ребенком образования в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) (пункт 6 части 4 статьи 28 Федерального закона № 273-ФЗ) [6].

Таким образом, в условиях инклюзивного образования, учитель — логопед сталкивается с различными нозологиями, где чаще всего нарушения речи обусловлены не просто функциональными трудностями, а глубокой несформированностью языковых и речевых средств либо системным недоразвитием речи.

Подобные проявления особенно характерны для детей с задержкой психического развития (ЗПР), а также для детей с интеллектуальными нарушениями различной степени выраженности.

Без создания специальных образовательных условий и применения междисциплинарных подходов эти дети оказываются в группе риска по школьной дезадаптации.

Создание оптимальных условий, способствующие эффективной коррекции и профилактике речевых нарушений, в том числе обусловленных сопутствующими

особенностями развития, одна из важнейших задач для учителя — логопеда и традиционные методы работы часто оказываются недостаточными.

Как известно, дети с особыми образовательными потребностями испытывают ряд особенностей в когнитивном развитии. Сложнее воспринимают новый материал, имеют трудности в решении учебных задач. Для них характерно недостаточное умение длительно сосредотачиваться на одном задании, проблемы с восприятием абстрактных понятий и символов. Эффективное усвоение знаний требует регулярного повторения учебного материала [1].

Отличительными чертами являются так же проблемы с координацией движений и нарушением двигательной активности, тенденция к импульсивности и неконтролируемым действиям. Иногда возникают случаи агрессии, особенно в напряжённых ситуациях [4].

Опора на междисциплинарные связи позволяет интегрировать различные подходы для создания эффективной образовательной среды. В ней знания и навыки из разных областей дополняют друг друга, способствуя более глубокой и всесторонней коррекции и развитию ребёнка.

Современные исследования в области нейрпсихологии подтверждают тесную взаимосвязь между двигательной и речевой корой головного мозга. Стимуляция моторных навыков через физические упражнения (особенно на развитие межполушарного взаимодействия) создаёт новые нейронные связи и активизирует речевые центры, что является фундаментом для запуска и развития устной речи [5].

Использование приёмов адаптивной физической культуры (АФК) в интеграции с логопедическими и дефектологическими методиками позволяет выстраивать индивидуальные маршруты развития и комплексно решать широкий спектр педагогических задач:

- совершенствование крупной и мелкой моторики, координации движений и общей двигательной активности;
- развитие физиологического и речевого дыхания, что является фундаментом для становления устной речи;
- формирование пространственных и временных представлений, а также развитие высших психических функций — внимания, памяти и саморегуляции — через двигательную активность;
- стабилизация и коррекция эмоционально-волевой сферы, снятие психоэмоционального напряжения.

Рассмотрим наиболее успешные элементы АФК на коррекционно-развивающих (логопедических) занятиях:

– дыхательные упражнения. На дифференциацию вдоха в нос/выдоха через губы; на развитие силы непрерывности выдоха; на развитие речевого дыхания, темпа, ритма, силы голоса;

– артикуляционная гимнастика. Выполнение комплекса под музыку; комплекс упражнений на синхронизацию с общими движениями (рук, головы);

– логоритмика. Система музыкально — двигательных, речедвигательных и музыкально — речевых заданий, которые осуществляются с целью логопедической коррекции;

– упражнение на развитие мелкой моторики. Работа с кинестетическим песком; использование мячиков разной сенсорной структуры и разных размеров (например, резиновые, массажные, текстильные, мячики Су-Джок);

– упражнение на развитие межполушарных связей, автоматизации звуков, синхронизации речевых процессов и удержания равновесия. Работа с балансировочными досками Бильгоу, балансировочными дорожками, ортопедическими ковриками, фитболом;

– различные релаксационные упражнения, которые помогают поддержать эмоциональный фон и регулировать процессы возбуждения и торможения. Сюда можно отнести обучение диафрагмальному дыханию с утяжелителями (мешочками с песком и иным наполнителем); методики прогрессивной релаксации (по Джекобсону): поочерёдное напряжение и последующее полное расслабление различных групп мышц (рук, ног, плечевого пояса, лица); технику Body percussion (хлопки, шлепки по бедрам, груди, притопы, щелчки пальцами, удары ладонями по грудной косточке и др).

Таким образом, современный подход к коррекции речевых нарушений у детей с особыми образовательными потребностями требует перехода от изолированных логопедических приёмов к комплексной, междисциплинарной модели.

Синтез логопедических, дефектологических и физических методов позволяет формировать у ребёнка целостную функциональную систему, в которой движение, дыхание, эмоции и речь работают как единый механизм.

На коррекционных занятиях создается благоприятная, эмоционально стабильная среда, способствующая снижению психоэмоционального напряжения и повышению мотивации ребёнка к обучению.

Прочные междисциплинарные связи обеспечивают более глубокую и всестороннюю коррекцию, позволяя выстраивать индивидуальные образовательные маршруты и успешно решать широкий спектр педагогических задач.

#### Литература:

1. Бородина, Л.Г., Семаго Н. Я., Семаго М. М. Типология отклоняющегося развития. Варианты аутистических расстройств: монография. М.: Генезис, 2020. 370 с.
2. Волкова Л. С. Логопедия. Гуманитарный издательский центр Владос М., 2006г. 706с.
3. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом: учебно-методическая литература. М.: Теревинф, 2019. 513 с. ISBN: 978–5–4212–0576–0

4. Загретдинов А. Л., Парфенова Л. А., Коваленко Н. Г. Комплексное психофизическое сопровождение детей с ментальными нарушениями в условиях социального реабилитационного центра. Казнь, 2022. 76 с.
5. Купцова А. М. Физиология речи: учебно-методическое пособие / А. М. Купцова, И. И. Хабибрахманов, Н. И. Зиятдинова, Т. Л. Зефилов. — Казань, Изд-во «Вестфалика», 2019. – 43 с.
6. [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/limited\\_health](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health)

## ПСИХОЛОГИЯ

### Стили воспитания подростков у матерей в полных и неполных семьях

Абдилова Гульжан Сагынбаевна, студент магистратуры

Кыргызско-Российский Славянский университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Бишкек, Кыргызстан)

*В статье представлен теоретический обзор исследований, посвященных особенностям воспитательных стратегий матерей подростков в полных и неполных семьях. На основе сравнительного анализа работ рассмотрены факторы, обуславливающие различия материнских воспитательных подходов в зависимости от структуры семьи. Особое внимание уделено роли второго родителя как носителя воспитательных функций, а также перераспределению эмоциональной, социальной и воспитательной нагрузки в условиях неполной семьи. В контексте современной ситуации в Кыргызстане, характеризующейся ростом доли неполных семей и трансформацией семейных ролей, подчеркивается актуальность дальнейшего научного осмысления данной проблематики. Статья носит теоретический характер и направлена на систематизацию существующих подходов к анализу воспитательных стратегий в парадигме семейной структуры.*

**Ключевые слова:** стратегии воспитания, подросток, полная семья, неполная семья, материнское воспитание, семейная структура, Кыргызстан.

### Parenting strategies for adolescents of mothers from complete and single-parent families

*This paper provides a theoretical overview of research on parenting strategies used by mothers of adolescents in full and single-mother families. Based on the comparative analysis of studies, the article examines the determinants of differences in maternal strategies, focusing on the role of the second parent as a co-regulator of upbringing and on the redistribution of emotional, educational and social responsibilities to the mother in single-parent households. In light of the contemporary situation in Kyrgyzstan, characterized by an increase in the proportion of single-mother families and transformation of family roles, the relevance of this topic is highlighted. The article is theoretical in nature and systematizes existing approaches to the analysis of parenting strategies within the framework of family structure.*

**Keywords:** parenting strategies, adolescence, full family, single-parent family, maternal upbringing, family structure, Kyrgyzstan.

Семейная среда традиционно рассматривается как базовый институт первичной социализации, в котором у ребенка формируются модели поведения, ценностные ориентации и способы эмоциональной регуляции. На этапе подросткового возраста, характеризующегося ростом самостоятельности, конфликтностью и перестройкой системы социальных связей, именно семейные стратегии воспитания приобретают определяющую роль, влияя на динамику взросления и поведенческие траектории подростка.

В условиях современных демографических и социальных изменений структура семьи в Кыргызстане претерпевает заметные трансформации. Согласно данным Национального статистического комитета Кыргызской Республики, за последние годы фиксируется устойчивый рост числа неполных семей, в которых воспитательные

функции возложены преимущественно на мать. Увеличение доли семей, где отсутствует один из родителей (как правило, отец), приводит к перераспределению воспитательной, эмоциональной и социальной нагрузки, что объективно меняет механизм воспитательных влияний. В полных семьях воспитательная ответственность разделена между двумя взрослыми, тогда как в неполных семьях единственной воспитательной фигурой является мать, что закономерно отражается на характере используемых ею воспитательных стратегий.

Кроме того, трансформация семейных ролей сопровождается переопределением ожиданий к матери, которая все чаще выступает одновременно как воспитатель, контролер, носитель эмоциональной стабильности и источник финансового обеспечения семьи, что создает специфический воспитательный контекст, отличающийся



от условий в полных семьях не только структурно, но и функционально.

Таким образом, анализ особенностей воспитательных стратегий в зависимости от типа семьи является задачей, сохраняющей высокую научную и практическую значимость для психологии семьи, возрастной и педагогической психологии.

Проблема воспитательных стратегий традиционно рассматривается в исследованиях, посвященных родительно-детским отношениям, где акцент делается на системности воспитательного воздействия и его устойчивых поведенческих паттернах. В классических психологических моделях представлены различные типологии родительских стратегий. Одним из наиболее известных является подход Д. Баумринда, в рамках которого выделяются авторитарный, демократический и либерально-попустительский стили, различающиеся по сочетанию контроля и эмоциональной вовлеченности: авторитарная стратегия предполагает жесткую нормативность и доминирование требований над диалогом; демократическая — баланс требований и поддержки, участие ребенка в обсуждении решений; либерально-попустительская — минимальный контроль при высокой либо избирательной эмоциональной вовлеченности [12].

Дополняя данную классификацию, ряд авторов описывают такие варианты, как гиперопека, гипоопека, inconsistentное воспитание, воспитание по типу «эмоционального отстранения» и компенсаторные стратегии, возникающие в ситуациях, когда родитель берет на себя функции отсутствующего взрослого [4]. Внимание исследователей сосредоточено не только на дескрипции воспитательных моделей, но и на анализе условий, в которых те или иные стратегии оказываются более вероятными.

В научной литературе отмечается, что выбор стратегии воспитания не является случайным: он коррелирует с семейной структурой, культурными нормами, распределением ролей и ресурсной нагрузкой в семье. Именно это положение служит основанием для сопоставления воспитательных стратегий матерей в полных и неполных семьях.

Исследователями неоднократно подчеркивается, что наличие или отсутствие второго родителя выполняет системообразующую функцию в организации воспитательного процесса. В полной семье воспитательное влияние распределяется между двумя взрослыми, что обеспечивает вариативность воспитательных воздействий, возможность функционального взаимодополнения и коррекции чрезмерных реакций одного родителя усилиями другого. Как отмечает Э. Г. Эйдемиллер, в полной семье «родительские стратегии образуют совместный регулятор, в котором контроль и эмоциональная поддержка реализуются полифункционально» [1].

В неполной семье воспитательная роль принадлежит только матери. Это означает отсутствие второго полюса обратной связи, перераспределение ответственности и невозможность компенсации воспитательных ошибок другим взрослым. Вследствие этого стратегии воспитания

приобретают более выраженный и устойчивый характер, поскольку они не проходят социальную коррекцию внутри семьи. Исследования А. Т. Ниязовой [8] и других авторов также показывают, что в неполной семье для матери чаще характерны либо директивные, либо гиперопекающие стратегии — обе являются следствием концентрации регуляторной функции в одних руках.

Различия в стратегиях проявляются не только в наличии контроля, но и в механизмах принятия решений, в степени включенности подростка в обсуждение, в характере санкций и поощрений. В полной семье ответственность за воспитательные меры разделена между двумя родителями, что снижает вероятность жестких или импульсивных решений. В неполной семье решения принимаются единолично и часто на фоне эмоциональной и бытовой нагрузки, что повышает риск иерархичности, директивности и непоследовательности.

Кроме того, отсутствие отцовской фигуры исключает возможность распределения ролевых функций воспитателя и носителя дисциплинарного контроля. Это приводит к необходимости совмещать материнскую эмоциональную поддержку и ролевую дисциплинарную функцию в одном лице. Такое слияние ролей, по данным зарубежных исследований, нередко провоцирует либо ужесточение стратегии контроля, либо компенсаторное смягчение через гиперопеку [6; 10].

Сравнительный теоретический анализ показал, что стратегии воспитания подростков у матерей в полных и неполных семьях различаются вследствие структурных и функциональных особенностей семейной системы. В полной семье родительское влияние является распределенным: воспитательные решения принимаются двумя взрослыми, что обеспечивает баланс между контролем и поддержкой, снижает вероятность односторонних и импульсивных педагогических действий и повышает вариативность воспитательных стратегий. В неполных семьях, напротив, воспитательная и нормативно-регуляторная нагрузка ложится на одного взрослого — мать. Отсутствие второго родителя как дополнительного воспитательного субъекта ведет к закреплению устойчивых однополюсных стратегий — либо к усилению директивного контроля, либо к гиперопеке и компенсаторным формам «избыточной заботы». Принятие воспитательных решений в условиях совмещенной эмоциональной, экономической и дисциплинарной нагрузки повышает вероятность менее гибких и менее согласованных воспитательных практик.

Тенденция роста числа неполных семей в Кыргызстане и изменение традиционного распределения семейных ролей обуславливают особую значимость анализа стратегий воспитания в зависимости от семейной структуры для психологической науки и социальной практики. Теоретические результаты подчеркивают необходимость дальнейших исследований в данном направлении, а также разработки адресных программ психологического сопровождения матерей, воспитывающих подростков в условиях неполной семьи.

## Литература:

1. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. — СПб. : Питер, 2018.
2. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию: становление человека / К. Роджерс. — М. : Прогресс, 1994.
3. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 2008.
4. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. — М. : Академический Проект, 2010.
5. Myers, D. Social Psychology / D. Myers. — New York : McGraw-Hill, 2014.
6. Baumrind, D. Parental Authority Patterns and Social Competence in Children / D. Baumrind // Developmental Psychology. — 1971. — Vol. 4, № 1.
7. Тумонбаева, Г. Б. Изменения семейных отношений в современном кыргызском обществе / Г. Б. Тумонбаева. — Бишкек : КРСУ, 2019.
8. Ниязова, А. Т. Семья в системе традиционных ценностей кыргызского общества / А. Т. Ниязова. — Бишкек : Илим, 2017.
9. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990.
10. Rodgers, C. Client-Centered Therapy / C. Rodgers. — Boston : Houghton Mifflin, 1951.
11. Diener, E. The Experience of Emotional Structure / E. Diener, R. Larsen // Journal of Personality and Social Psychology. — 1993. — Vol. 6.
12. Baumrind, D. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence / D. Baumrind // American Psychologist. — 1991. — Vol. 45.

## Первичная консультация подростка в ситуации кризиса идентичности: установление контакта и формулирование запроса

Алленова Агата Дмитриевна, студент магистратуры  
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

*Статья посвящена анализу стратегий первичной психологической консультации с подростками, переживающими кризис идентичности, с учетом современных российских реалий. Актуальность темы обусловлена ростом распространенности идентификационных проблем на фоне цифровой трансформации, ценностного плюрализма и социальной неопределенности. На основе синтеза психосоциальной теории (Э. Эриксон, Дж. Марсиа), клиент-центрированного подхода (К. Роджерс) и данных отечественных исследований предлагается структурированная модель первичного приема. Особое внимание уделяется эмпирически обоснованным стратегиям преодоления барьеров доверия, характерных для российской молодежи, и техникам операционализации диффузного запроса. Приводятся статистические данные о распространенности кризиса, влиянии цифровой среды и эффективности конкретных консультативных практик. Новизна подхода заключается в комплексной адаптации методологии консультирования к вызовам цифровой социализации и специфике формирования идентичности у подростков в современной России.*

**Ключевые слова:** кризис идентичности, подростковый возраст, первичная консультация, терапевтический альянс, формулировка запроса, цифровая среда, социальные сети, российские подростки, психологическое сопровождение, эмпирические данные.

### Введение

Кризис идентичности, концептуализированный Э. Эриком как центральный конфликт подросткового возраста, в современных российских реалиях приобретает новую сложность и масштаб [26]. Данная неопределенность является значимым предиктором психологического неблагополучия, что подтверждается исследованиями взаимосвязи кризиса идентичности и депрессивной симптоматики [11].

Значимым катализатором кризиса выступает цифровая среда. Согласно исследованию ФОМ, большин-

ство российских подростков проводят в интернете значительное количество времени, что формирует основу для их социализации [20]. Исследования показывают, что у подростков с высокой вовлеченностью в создание «идеализированного Я» в соцсетях уровень идентификационной спутанности выше, чем у сверстников с низкой вовлеченностью [21].

В данном контексте первичная консультация становится критически важным интервенционным моментом. Исследования эффективности психологических вмешательств для подростков показывают, что качество терапевтического альянса, сформированного на первых сес-

сиях, объясняет значительную долю дисперсии общего исхода [21]. При этом в России стигма обращения к психологу и недоверие к профессиональной помощи остаются значительным барьером, о чем свидетельствует относительно низкий, хотя и растущий, процент обращений к специалистам [6].

Таким образом, целью данной статьи является предложение научно обоснованных стратегий установления контакта и формулирования запроса в рамках первичной консультации с российским подростком, переживающим кризис идентичности.

### **Теоретико-эмпирические основы кризиса идентичности в современной России**

Современное понимание кризиса идентичности в отечественной психологической науке представляет собой интегративную модель, синтезирующую классические западные теории с культурно-историческим подходом. Фундаментом остается психосоциальная теория Э. Эриксона, рассматривающая кризис как нормативный конфликт между достижением целостной идентичности и состоянием ролевой диффузии [26]. Однако в российском контексте эта модель обогащается концепцией социальной ситуации развития Л. С. Выготского, акцентирующей внимание на уникальном комплексе общественных отношений, в который погружен подросток в конкретную историческую эпоху [7]. Дополнительную глубину анализу придает модель ценностно-смысловой регуляции Д. А. Леонтьева, позволяющая рассматривать кризис идентичности не только как ролевой конфликт, но и как экзистенциальный поиск личностного смысла, утрачиваемого в условиях распада традиционных идеологических и ценностных систем [17].

Современные эмпирические исследования позволяют выделить и детализировать несколько взаимосвязанных контекстуальных факторов, которые не просто сопровождают, но и существенно обостряют протекание нормативного кризиса идентичности у российских подростков.

**1. Ценностный разрыв и межпоколенческий диссонанс.** Формирование идентичности современных российских подростков, относящихся к поколению «Альфа», происходит в условиях их полной интеграции в цифровую среду с рождения. Это создает уникальные социокультурные особенности: гиперподключенность, клиповое мышление, ценность персонализации и комфорт в гибридной (онлайн-офлайн) коммуникации [4]. Данные особенности формируют глубокий разрыв с ценностями старших поколений (стабильность, иерархия), порождая у подростка внутренний конфликт «двойной лояльности». Естественная для него цифровая среда и паттерны поведения часто не находят понимания в традиционных институтах (семья, школа). Этот конфликт напрямую усугубляет кризис идентичности, добавляя к вопросу «Кто я?» экзистенциальное напряжение выбора между реальным окружением и цифровым сообществом. Понимание этой

специфики поколения «Альфа» позволяет психологу говорить с подростком на одном языке и точнее выстраивать стратегию консультирования.

**2. Гибридность и множественность идентичности.** В эпоху тотальной цифровизации процесс формирования идентичности у подростков поколения «Альфа» приобретает принципиально иной характер. Исследования показывают, что их самоопределение изначально формируется как множественное и гибридное, поскольку они одновременно существуют в реальном и множестве виртуальных миров с разными нормами и ролями [5]. В отличие от более старших когорт, для «Альфы» цифровая среда не является дополнением к реальности — она представляет собой её органичную и неотъемлемую часть. Это приводит к формированию модульной идентичности, которая легко адаптируется к контексту: подросток может одновременно ощущать себя частью локального школьного сообщества, игроком в международной киберспортивной команде и создателем контента для глобальной аудитории. Такой подход, с одной стороны, служит адаптивным ресурсом, тренируя когнитивную гибкость и умение быстро переключаться между социальными кодами. Однако эта же гибридность становится источником экзистенциальной тревоги и фрагментации «Образ-Я». Подросток сталкивается с непростой задачей интеграции противоречащих друг другу идентификационных моделей: цифровой аватар требует одних черт (перформативность, идеализация), учебная среда — других (дисциплина, концентрация), а семейная система — третьих. Клиповое мышление и привычка к постоянному многозадачному взаимодействию с цифровыми потоками информации усложняют глубинный процесс саморефлексии и выстраивания целостной личностной наррации. Отсутствие единого, устойчивого культурного образца для «сборки» этой мозаичной идентичности напрямую усиливает состояние ролевой диффузии и внутренней неопределённости, что, в свою очередь, является фактором риска для развития депрессивных состояний [11].

**3. Цифровая фрагментация и формирование «дигитального двойника».** Для поколения «Альфа» цифровая среда является не параллельным, а основным пространством формирования и проявления идентичности. Исследования в области цифровой социализации подтверждают формирование у подростков устойчивого «дигитального двойника» — целостного образа «Я», который существует и развивается по законам онлайн-пространства [22]. Этот процесс имеет двойственный эффект. С одной стороны, цифровая среда предоставляет подросткам уникальную площадку для безопасного экспериментирования с ролями, самовыражения и поиска единомышленников. С другой стороны, активная перформативная самопрезентация, направленная на создание социально одобряемого и идеализированного образа, может приводить к фрагментации самовосприятия. Постоянный труд по поддержанию «успешного» цифрового аватара, который зачастую расходится с реальными переживаниями, по-

рождает феномен «цифрового выгорания» — состояние эмоционального истощения от необходимости соответствовать неаутентичному, но социально востребованному образу [4]. Это истощение усугубляет внутреннюю путаницу, делая процесс интеграции различных граней «Я» (реального, виртуального, профессионального и т. д.) в целостную идентичность еще более сложным и напряженным, создавая почву для аффективных расстройств.

**4. Институциональная неопределенность и кризис социальных лифтов.** Особенностью поколения «Альфа» в контексте профессионального самоопределения является формирование принципиально иного отношения к образованию и будущей карьере под влиянием цифровой среды [5]. Это поколение, с детства привыкшее к мгновенному доступу к информации и нелинейным форматам обучения, часто воспринимает традиционные линейные образовательные траектории как нерелевантные. У подростков формируется установка на непрерывное освоение отдельных навыков (скиллов) в ответ на конкретные вызовы, что противоречит классической модели «школа — вуз — профессия на всю жизнь». В результате, даже при наличии общих карьерных устремлений, построение последовательного и долгосрочного жизненного плана становится для них сложной задачей, усиливая диффузию профессиональной идентичности [10]. Этот разрыв между новыми, цифровыми способами освоения мира и устаревшими институциональными форматами их поддержки оставляет подростка один на один с необходимостью самостоятельной сборки своей идентичности в условиях, когда привычные правила игры перестают работать, а новые еще не сформированы.

Таким образом, кризис идентичности у современного российского подростка протекает не в вакууме, а в интенсивном поле действия четырех ключевых сил: ценностного раскола, гибридизации, цифровой фрагментации и институциональной неопределенности. Их совокупное воздействие трансформирует нормативный эриксоновский кризис в более сложное, пролонгированное и эмоционально напряженное состояние, требующее от психолога не только знания универсальных закономерностей развития, но и глубокого понимания конкретного социокультурного и цифрового контекста жизни клиента. Это обуславливает необходимость адаптации консультативных стратегий, о чем пойдет речь в следующих разделах.

#### **Доказательные стратегии установления терапевтического контакта на первичной консультации**

Установление рабочего альянса с подростком в кризисе идентичности является не интуитивным искусством, а профессиональным навыком, основанным на эмпирически валидизированных техниках. В условиях, когда кризис усиливается социокультурными факторами, а обращение за помощью сопряжено со стигмой, применение научно обоснованных стратегий становится критически

[9]. Эффективность следующих подходов подтверждена исследованиями в области психотерапии и консультативной психологии.

**1. Стратегия недирективного начала и опоры на интересы.** Прямые вопросы о проблеме («Почему пришел?», «Что беспокоит?») на начальном этапе часто воспринимаются подростком как вторжение в личные границы и провоцируют защитные реакции. Альтернативой выступает подход, фокусирующийся на зоне актуальных интересов клиента.

— **Эмпирическое обоснование:** Исследование, посвященное изучению самопрезентации подростков в социальных сетях, косвенно подтверждает важность учета их интересов. Подростки, активно пользующиеся соцсетями, чаще ориентированы на привлечение внимания и самовыражение, в то время как менее активные пользователи стремятся «не привлекать лишнего внимания» [13]. Это указывает на то, что обсуждение интересов, связанных с цифровой средой, может служить безопасным входом в коммуникацию.

— **Практическая имплементация:** Эффективной техникой в рамках данной стратегии является методика «три любимых».... Психолог предлагает подростку назвать три любимых музыкальных трека, YouTube-канала, компьютерной игры или блогера. Этот прием выполняет несколько функций: а) снижает тревогу за счет обсуждения безопасной и значимой для клиента темы; б) выступает проективным инструментом, косвенно раскрывающим ценности, круг общения и эмоциональные предпочтения; в) создает «языковой мост» и основу для дальнейших метафор в работе.

**2. Стратегия легитимации сопротивления и деконструкции «чужого запроса».**

3. Значительная часть первичных обращений подростков к психологу является вынужденной, инициированной тревогой родителей или рекомендациями педагогов. Игнорирование этого факта приводит к пассивному или активному сопротивлению.

— **Эмпирическое обоснование:** Анализ обращений на детский телефон доверия показывает, что темы детско-родительских отношений и сложностей в школе являются одними из ключевых [10]. На очной консультации вербализация этой ситуации («Я вижу, что нашу встречу инициировали родители/школа. Это нормально — чувствовать нежелание обсуждать что-то личное с незнакомым человеком по их просьбе») помогает снизить напряжение и сопротивление, легитимизируя чувства подростка. Исследования также подтверждают, что более сильный терапевтический альянс связан с меньшим количеством барьеров для участия в терапии [18].

**4. Стратегия уместного самораскрытия и использования релевантных культурных кодов.** Для поколения Z, выросшего в цифровой среде, аутентичность коммуникатора ценится выше формального статуса. Демонстрация осведомленности о контексте жизни подростка (без попытки «казаться своим») повышает доверие.



— **Эмпирическое обоснование:** Исследование, посвященное особенностям поколения Z, отмечает их ориентацию на цифровые каналы коммуникации и ценности самовыражения [19]. Аккуратное и уместное упоминание элементов их культурного поля (популярного сериала, мема, игрового сленга) может продемонстрировать понимание и уважение к их миру, что является основой для доверия.

— **Практическая имплементация:** Рабочим инструментом здесь выступает построение «метафорического моста». Психолог использует метафору, понятную из цифрового или подросткового контекста, для описания состояния клиента. Например: «Твое описание, когда все одновременно и ничего не хочется, очень напоминает компьютер, на котором зависли десяток программ и он не может выполнить ни одну задачу. Примерно так?». Это позволяет обсуждать сложные переживания в менее угрожающей, опосредованной форме.

**5. Стратегия явного обсуждения конфиденциальности и цифровых границ.** В эпоху, когда личные границы постоянно подвергаются испытанию в сети, их четкое обозначение в терапевтических отношениях становится парадоксальным источником безопасности.

— **Эмпирическое обоснование:** Тема доверия является центральной для подростков, обращающихся за помощью. Анализ обращений на телефон доверия подчеркивает, что анонимность и конфиденциальность — ключевые факторы, позволяющие подростку раскрыться [16]. Четкое обсуждение границ (правила коммуникации вне сессий, конфиденциальность, технические аспекты безопасности при онлайн-встречах) формирует необходимый безопасный «контейнер» для работы, особенно важный для поколения, ценящего контроль и прозрачность.

### Методология перехода от диффузного состояния к рабочему запросу

Формулировка терапевтического запроса представляет собой не спонтанный диалог, а целенаправленный структурированный процесс. Его задача — трансформировать хаотичный поток жалоб и переживаний, характерный для ролевой диффузии, в конкретную, разделяемую клиентом цель. Данный процесс синтезирует принципы клиент-центрированной терапии (создание условий для эксплорации), техники ориентированной на решение краткосрочной терапии (фокусировка на будущем и ресурсах) и когнитивно-поведенческие подходы к постановке целей.

**Этап 1. Контейнирование и вербализация: от смутного дистресса к названной эмоции.** Первичная задача — создать безопасное психологическое пространство («контейнер»), где диффузная тревога и путаница могут быть выражены, приняты и структурированы. Подростки в кризисе часто испытывают состояние, близкое к алекситимии — трудность в идентификации и вербализации собственных чувств, что также характерно для депрессивных состояний в этом возрасте [1].

— **Техники:** Ключевой является практика активного слушания с акцентом на отражении чувств. Психолог переформулирует содержание, выделяя эмоциональный компонент: «Ты рассказываешь о конфликте с учителем, и в твоих словах звучит не столько злость, сколько глубокая несправедливость». Использование «словаря эмоций» (визуальных карточек, списков) предоставляет подростку инструмент для более точного описания внутреннего состояния, что согласуется с практиками развития эмоциональной грамотности [2].

— **Эмпирическое обоснование:** Целенаправленное применение техник эмоциональной гранулярности (точного различения и наименования эмоций) помогает структурировать внутренний опыт. Исследование лонгитюдной динамики рассогласования между цифровым и реальным «Я» у подростков показывает, что трудности в интеграции этих аспектов связаны с эмоциональным напряжением [23]. Помощь в вербализации чувств может стать первым шагом к снижению этого напряжения и налаживанию контакта.

**Этап 2. Конкретизация через контекстуальную фокусировку и шкалирование.** После первичной вербализации необходимо сузить поле работы, выделив наиболее субъективно значимые и болезненные аспекты переживания.

— **Техники:** Эффективны вопросы-фокусирующие, направленные на выявление паттернов и контекстов: «Если представить это чувство потерянности как фон, в каких ситуациях этот фон становится настолько ярким, что мешает жить? В школе? Дома? При просмотре соцсетей?». Техника шкалирования (из арсенала SFBT) предлагает количественную оценку: «По шкале от 1 до 10, где 1 — это полное отсутствие тревоги по поводу будущего, а 10 — невыносимая паника, как бы ты оценил свое состояние сейчас? А что помогло бы сдвинуть эту оценку на 1–2 балла вниз?».

— **Эмпирическое обоснование:** Фокусировка на конкретных контекстах, особенно в цифровой среде, где формируется значительная часть идентичности подростка, позволяет перейти от абстрактных переживаний к конкретным ситуациям для работы [14]. Использование вопросов о социальных сетях может выявить ключевые зоны напряжения, связанные с самопрезентацией и сравнением себя с другими.

**Этап 3. Рефрейминг и позитивная, конкретная формулировка запроса.** Исходные жалобы подростка чаще сформулированы в негативном ключе («избавиться от», «перестать»). Задача психолога — помочь перевести их в позитивный, ориентированный на действие и результат запрос.

— **Техники:** Рефрейминг заключается в переформулировке проблемы как задачи. Например, жалоба «Хочу перестать бояться осуждения» рефреймируется в запрос: «Значит, наша задача — найти способы повысить твою уверенность в себе и устойчивость к мнению других, чтобы ты мог свободнее выражать свое мнение». Важно,

чтобы конечная формулировка отвечала критериям SMART (конкретность, измеримость, достижимость, релевантность, ограниченность по времени) в адаптированном для терапии виде.

— **Эмпирическое обоснование:** Классический обзор Э. Лока и Г. Лэтэма по теории целеполагания подтверждает, что конкретные и сложные цели приводят к более высокому уровню результативности деятельности, чем расплывчатые призывы или отсутствие целей [1]. Этот принцип полностью применим и к психотерапевтическому процессу, помогая структурировать работу и повышая мотивацию подростка.

**Этап 4. Закрепление терапевтического «микроконтакта».**

Финал первичной консультации должен закрепить достигнутое понимание и создать ощущение начала совместного пути.

— **Техника:** Психолог предлагает резюмирующую формулировку, кратко описывающую суть договоренностей: «Итак, на сегодня мы договорились, что основная задача, над которой мы будем работать в ближайшее время, — это помочь тебе разобраться, почему так резко падает настроение и самооценка после сравнения себя с другими в Instagram, и найти твои собственные способы справиться с этим. Я правильно понял(а) наш план? Хочешь что-то добавить или скорректировать?». Это дает подростку опыт со-авторства в терапии и чувство контроля, что особенно важно в контексте возрастного стремления к автономии и преодоления ролевой диффузии [8].

## Заключение

### Литература:

1. Locke E. A., Latham G. P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35year odyssey // *American Psychologist*. 2002. Vol. 57, № 9. P. 705–717. DOI: 10.1037/0003066X.57.9.705.
2. Zaitseva, O., Kolodyazhnaya, T., Zaitseva, G., & Ignatova, I. (2022). Алекситимия и фактор тревожности у подростков. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 14(4), 105–125. <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2022-14-4-105-125> (дата обращения: 11.01.2026).
3. Адашкина А. А., Баклыкова В. Ю. Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для диагностики и развития эмоциональной грамотности детей // *Психология и возрастное развитие (Психология и образование)*. 2025. № 1. С. 1–15. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2025\\_n1/Adaskina\\_Baklykova](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2025_n1/Adaskina_Baklykova) (дата обращения: 11.01.2026).
4. Александровская Д. Цифровой двойник: как аватар в соцсетях влияет на вашу личность // *Нож*. URL: <https://knife.media/digital-doppelganger/> (дата обращения: 05.01.2026).
5. Андрианова И. А. Цифровое поколение «Альфа» в России: ценности и социокультурные особенности // *Социологические исследования*. 2025. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoye-pokolenie-alfa-v-rossii-tsennosti-i-sotsiokulturnye-osobennosti> (дата обращения: 05.01.2026).
6. Бабианц К. А., Шульжицкая М. И. Особенности проявления депрессивных состояний // *Северо-Кавказский психологический вестник*. — 2017. — № 2. — С. 45–52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-depressivnyh-sostoyaniy-v-podrostkovom-vozhaste> (дата обращения: 05.01.2026).
7. ВЦИОМ. Индекс потребности россиян в психологической поддержке [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. Аналитические обзоры. — 2025. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/indeks-potrebnosti-rossijan-v-psikhologicheskoi-podderzhke> (дата обращения: 09.01.2026).
8. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. В кн.: *Избранные психологические исследования*. В 2 т. Т. 1 / под ред. М. М. Бахтина. М.: Педагогика, 1983.

Первичная консультация с подростком, переживающим кризис идентичности, представляет собой комплексную, но вполне структурируемую профессиональную задачу. Ее эффективность напрямую зависит от способности психолога опираться не только на теоретические модели развития, но и на актуальные эмпирические данные о специфике цифровой социализации и социокультурном контексте современной российской молодежи.

Предложенная модель, интегрирующая доказанные стратегии установления контакта (недирективный старт через интерес к цифровому миру, легитимация сопротивления, аутентичная коммуникация, прояснение границ) и четкую методологию формулировки запроса (вербализация, фокусировка, рефрейминг, контракт), позволяет систематизировать работу на начальном, наиболее ответственном этапе. Она трансформирует первую встречу из потенциально формальной или диагностической процедуры в содержательное, безопасное и мотивирующее событие, которое закладывает прочный фундамент терапевтического альянса для дальнейшего психологического сопровождения.

Перспективным направлением дальнейших исследований является проведение рандомизированных контролируемых испытаний (RCT) для прямой оценки эффективности данного комплексного протокола по сравнению с традиционными подходами к первичному приему в условиях реальной практики российских образовательных, медицинских и консультативных учреждений.

9. Гаврилова Е. Н. Личное консультирование подростков как вид психологической помощи // Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 10–17. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997\\_n1/Gavrilova](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n1/Gavrilova) (дата обращения: 07.01.2026).
10. Гут Ю. Н. и др. Эмоциональноличностные детерминанты профессиональной идентичности старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2023. № 1. С. 1–16. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2023\\_n1/Gut\\_et\\_al](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2023_n1/Gut_et_al) (дата обращения: 09.01.2026).
11. Детский телефон доверия: как помогают подросткам в сложных ситуациях // CISMМосква. URL: <https://cism-ms.ru/poleznye-materialy/detskiy-telefon-doveriya-kak-pomogayut-podrostkam-v-slozhnykh-situatsiyakh> (дата обращения: 07.01.2026).
12. Дурасова Е. А. Депрессивное состояние подростков, причины его возникновения // Педагогика: история, перспективы. 2021. № 1. С. 115–124. URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/223> (дата обращения: 10.01.2026).
13. Корниенко, Д.С., Руднова, Н.А. (2024). Фальшивая самопрезентация подростков в социальных сетях: связь с характеристиками использования социальных сетей и одиночеством. Социальная психология и общество, 15(2), 47–64. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150204> (дата обращения: 07.01.2026).
14. Кочетова Е. К., Климакова И. В. Подросток в цифровой среде: идентичность и образ себя // Социальная психология и общество. 2025. № 3. С. 11–28. URL: [https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2025\\_n3/ssc\\_2025\\_n3\\_Kochetova\\_Klimakova.pdf](https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2025_n3/ssc_2025_n3_Kochetova_Klimakova.pdf) (дата обращения: 05.01.2026).
15. Кузьмин М. Ю. Динамика кризиса идентичности у подростков // Вестник СПбГУ. Сер. 12. — 2015. — Вып. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-krizisa-identichnosti-u-ispytuemyh-podrostkovogo-i-yunosheskogo-vozrasta> (дата обращения: 05.01.2026).
16. Кучмаева О. В., Давлетшина Л. А. Характеристика доступности психологической помощи для детей и их родителей (по данным деятельности детского телефона доверия) // Вестник университета. 2023. № 10. С. 236–244. URL: <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2023-10-236-244> (дата обращения: 07.01.2026).
17. Леонтьев Д. А. Л478 Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. — 487 с. URL: [https://www.phantastike.com/common\\_psychology/psihologiya\\_smisla/html/](https://www.phantastike.com/common_psychology/psihologiya_smisla/html/) (дата обращения: 03.01.2026).
18. Лифинцева А. А. Вестник психотерапии научно-практический журнал // к проблеме терапевтического альянса в детской и подростковой психотерапии // Балтийский федеральный университет им. И. Канта // Калининград. УДК615.851–053.5/7 URL: [https://mirvch.ru/data/text\\_47\(52\).pdf](https://mirvch.ru/data/text_47(52).pdf) (дата обращения: 04.01.2026).
19. Трубникова Н. В., Порудчикова А. В. О равнозначности познавательных систем: парадигма коммуникативного континуума // Коммуникология. 2018. Том 6. № 3. С. 93–103. DOI 10.21453/2311-3065-2018-6-3-93-103. URL: <https://www.communicology.ru/jour/article/download/222/221> (дата обращения: 10.01.2026).
20. Подростки и интернет / Фонд «Общественное мнение». — 2008. — 20 с. URL: <https://bd.fom.ru/pdf/podinte0801.pdf> (дата обращения: 08.01.2026).
21. Серых А. Б., Лифинцева А. А. Влияние факторов, связанных с особенностями родителей, на эффективность психотерапии детей и подростков. // Национальный психологический журнал. 2014. № 2., 90–96. doi: 10.11621/nprj.2014.0211 URL: <https://npsyj.ru/articles/article/5144/> (дата обращения: 08.01.2026).
22. Солдатова Г. У. Цифровая личность как феномен 21 века: встреча с «новой нормальностью» // Психологическая газета. URL: <https://psy.su/feed/9511/> (дата обращения: 06.01.2026).
23. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2022). Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные матрицы подростков и взрослых. Культурно-историческая психология, 18(4), 27–37. <https://doi.org/10.17759/chrp.2022180403> (дата обращения: 07.01.2026).
24. Умняшова, И.Б., Запорожская, Д.Е. (2016). Психологическое консультирование подростков в образовательной организации. Вестник практической психологии образования, 13(3), 3–10. URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2016\\_n3/Umnyakova\\_Zaporizhia](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2016_n3/Umnyakova_Zaporizhia) (дата обращения: 03.01.2026).
25. Центральный социальноэкономический институт ВЦИОМ. Индекс потребности россиян в психологической поддержке: аналитический обзор. 2023. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/indeks-potrebnosti-rossijan-v-psikhologicheskoi-podderzhke> (дата обращения: 06.01.2026).
26. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эрикссон; пер. с англ. — М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. — 352 с.

## Ресурсы психологической устойчивости подростков в период кризиса идентичности: фокус на социальную поддержку

Алленова Агата Дмитриевна, студент магистратуры  
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается период кризиса идентичности в подростковом возрасте через призму теории Э. Эриксона и современных концепций психологической устойчивости (резильенса). Особое внимание уделяется роли социальной поддержки, оказываемой взрослыми из ближайшего окружения подростка: родителями, учителями, тренерами, репетиторами, психологами. Опора делается на данные исследований Санкт-Петербургского государственного университета, а также на авторский клинический опыт работы с подростками в кризисе идентичности. В статье подчёркивается, что успешный исход кризиса идентичности тесно связан с внутренними ресурсами (вовлечённость, контроль, принятие риска) и внешними — в первую очередь с социальной поддержкой. Показано, что валидация, честность, построение терапевтического альянса с последующей продолжительной работой позволяют подростку развить устойчивую самооценку, осознанную ориентацию на себя, цели и желания, а также повысить мотивацию и адаптивность. Статья опирается на отечественные исследования резильенса и подростковой тревожности, а также на данные Санкт-Петербургского государственного университета [8, 14, 13, 4].

**Ключевые слова:** кризис идентичности, подросток, психологическая устойчивость, резильенс, социальная поддержка, жизнестойкость, подростковая тревожность, Эриксон, Санкт-Петербург, клиническая психология, интернет-среда.

### Введение

Кризис идентичности в подростковом возрасте признаётся одной из ключевых задач психосоциального развития. В этот период происходит интенсивная работа с вопросами «Кто я?», «Чем я отличаюсь от других?», «Что я хочу от жизни?». Согласно Э. Эриксону, кризис идентичности возникает примерно в возрасте 12–18 лет и определяется как противостояние **идентичности и ролевой диффузии**: подросток либо выстраивает относительно целостное Я-представление, либо остаётся в состоянии растерянности, зависимости от мнения окружающих и, при необходимости, «скользящих» ролей [3].

Кризис идентичности рассматривается не как патология, а как нормативный этап, в котором подростку нужны условия для экспериментов и поддержки взрослых. В отсутствие ресурсов и поддержки он может трансформироваться в хронические тревожные состояния, конфликты с родителями, обращение к девиантному поведению или, наоборот, в радикальное подавление себя и депрессивные реакции. В этом контексте особое значение приобретает понятие **психологической устойчивости, или резильенса** — способность адаптироваться к стрессорам, сохранять и восстанавливать внутреннюю целостность и мотивацию к развитию [16].

Социальная поддержка, оказываемая взрослыми из ближайшего окружения, выступает одним из главных внешних ресурсов резильенса. Важно системно описать, каким образом и какие типы поддержки (эмоциональная, инструментальная, информационная, оценочная) могут быть предоставлены родителями, учителями, тренерами, репетиторами и психологами, а также в каких форматах эта поддержка наиболее эффективна

Настоящая статья опирается на:

- теорию Эриксона о психосоциальном развитии [15],
- современные отечественные и зарубежные исследования психологической устойчивости подростков [9, 14]
- авторский клинический опыт работы.

Все три кейса, описанные ниже, включают в себя как примеры, реконструированные по данным исследований, так и клинические ситуации, в которых подростки успешно прошли через кризис идентичности благодаря поддержке и профессиональной помощи психолога [9]

### Теоретическая основа: кризис идентичности по Эриксону

Э. Эриксон в работе «Идентичность: юность и кризис» описывает подростковый возраст как стадию, где формируется или теряется ощущение «я» как целостной и относительно непротиворечивой единицы. Центральной задачей этого этапа становится интеграция прошлых переживаний, текущего опыта и перспектив будущего в личностную идентичность, которая включает как **личностные**, так и **социальные аспекты** представлений о себе [15].

#### 1. Стадия «идентичность против ролевой диффузии»

Эриксон подчёркивает, что подросток в этот период активно тестирует социальные роли, ценности, идеалы, группы и образцы поведения. Важнейший механизм здесь — **экспериментирование** с разными идентификациями: «если я буду таким, как он/она», «если я выберу эту профессию», «если я откажусь от этого, что произойдёт?».

Если окружение поддерживает экспериментальное поведение (без резкого осуждения за каждую «ошибку»),



а подросток способен рефлексировать свои переживания, стадия завершается **успешным исходом**: формируется чувство идентичности, внутренний «я-корпус», к которому можно вернуться в кризисные моменты. Подчёркивается, что при благоприятных условиях у подростка формируется **реалистичное и стабильное представление о себе и о будущем**, а не хаотичное и противоречивое.

Если же эксперименты блокируются, осуждаются или наказываются, а подросток не получает достаточной поддержки и пространства для проб — развивается **ролевая диффузия**. В этом случае идентичность фрагментарна, нестабильна, подвержена сильным внешним влияниям, а подросток живёт в режиме «двойной игры»: ведёт себя одинаково перед разными людьми, не выстраивая собственных границ и ценностей [3].

Исследования показывают, что у подростков, у которых не удаётся стабилизировать идентичность, чаще возникают проблемы с тревожностью, поиском смысла и включением в социальную действительность [14, 13].

## 2. Понятие резильенса в контексте идентичности

Современная психология резильенса рассматривает устойчивость не как статичное качество, а как динамический процесс, зависящий как от индивидуальных особенностей, так и от среды. В период кризиса идентичности резильентными оказываются те подростки, у которых:

— есть **внутренние ресурсы**: способность к рефлексии, чувство контроля над частью своей жизни, умеренный уровень самооценки, умение ставить цели и организовывать себя;

— существуют **внешние ресурсы**: поддерживающее окружение (семья, школа, друзья, специалисты), в котором разрешены и понимаются их переживания.

В отечественных исследованиях выделяют три ключевых компонента жизнестойкости у молодых людей: **вовлечённость** (включение в значимые проекты), **контроль** (ощущение влияния на происходящее) и **принятие риска** (готовность к выбору и экспериментам). Именно эти компоненты особенно важны в период кризиса идентичности, когда подросток активно выбирает направление жизни, испытывает неопределённость перед будущим и сталкивается с социальными и глобальными изменениями, усиливающими тревогу [8, 14].

Эмоциональное признание подростком своих чувств, уверенность в своём праве на выбор, а также поддержка взрослых в период экспериментирования с идентичностью — всё это формирует базу резильенса, необходимую для дальнейшего взросления и социальной интеграции [4].

## Особенности кризиса идентичности в Санкт-Петербурге

Исследования, проведённые в Санкт-Петербургском государственном университете и смежных учреждениях, показывают, что урбанистическая среда, требования со-

временного образования и повышенная социальная нагрузка усиливают кризис идентичности у подростков [4,7].

## 1. Повседневный стресс и социальные факторы

Лариса Арсеньевна Головей и её коллеги демонстрируют, что для подростков Санкт-Петербурга значимыми источниками стресса выступают отношения с одноклассниками и учителями, неопределённость будущего и повышенные ожидания успешности (особенно в контексте ЕГЭ и поступления в вузы), а также давление со стороны семьи и социальных норм [4, 7].

Важно отметить, что стресс в современных исследованиях рассматривается как **часть условий развития резильенса**, а не только как угроза. При наличии ресурсов (поддержка, навыки копинга, осознанная работа с эмоциями) стресс может стать «тренировочной площадкой» для формирования более устойчивой идентичности и адаптивности подростка.

## 2. Роль внешних ресурсов и социальной сети

Головей подчёркивает, что подростки с высоким уровнем поддержки со стороны родителей, учителей и психологов демонстрируют более высокий уровень психологического благополучия, меньше симптомов тревоги и депрессии, а также более реалистичные и устойчивые перспективы на будущее.

Дополнительно российские обзоры показывают, что в целом по стране отмечается рост уровня подростковой тревожности в условиях социальных и политических изменений, а также в связи с глобальными событиями, что усиливает значение социальных ресурсов и профессиональной поддержки. В Санкт-Петербурге, как урбанистическом центре, эти эффекты сочетаются с высокой академической и социальной нагрузкой, поэтому роль психологов, тренеров и других взрослых наставников становится особенно значимой [14].

## Социальная поддержка и роли взрослых: таблицы и анализ

Важно понимать, что поддержка может быть разных типов. В психологии применяют типологию, основанную на работах Хауса (House J. S., 1981) и её адаптации в современных исследованиях [1].

### Типы социальной поддержки:

— **Эмоциональная** — признание чувств, сопереживание, выражение заботы и понимания.

— **Инструментальная** — практическая помощь, поддержка в решении задач, обеспечение ресурсами.

— **Информационная** — передача знаний, разъяснение норм, советов, ориентация в ситуации.

— **Оценочная / appraisive** — поддержка рефлексии, обратная связь, признание значимости переживаний и ценностей подростка.

Ниже представлены две таблицы, показывающие, каким образом разные взрослые могут оказывать поддержку подростку в период кризиса идентичности, а также как это влияет на развитие резильенса.

Таблица 1. Типы социальной поддержки и их проявления в отношениях с подростком

Тип поддержки	Что это значит (для подростка)	Примеры поведения взрослого
Эмоциональная	«Мне позволено чувствовать то, что я чувствую»	Взрослый внимательно слушает без оценки, мягко признаёт чувства: «То, что ты злишься на школу, понятно»
Инструментальная	«Мне помогут сделать практический шаг»	Взрослый помогает организовать репетиции, подбор секций, подбор специалиста, помощь в оформлении документов
Информационная	«Я могу задать вопросы и получить понятные ответы»	Взрослый объясняет законы, нормы, правила, разбирает ситуации без морализирования
Оценочная (appraisive)	«Мои переживания и выбор имеют вес»	Взрослый спрашивает: «Что ты чувствуешь по поводу этого решения?», а не только «Правильно это или нет»

Таблица 2. Роли взрослых в поддержке подростка в кризисе идентичности

Взрослый, роль	Вид поддержки	Конкретные примеры (в контексте СПб)	Влияние на резильенс и идентичность
Родители	Эмоциональная, информационная, инструментальная	Уважение границ, «дни без оценки», совместные прогулки, диалоги по интересующим подростка темам, помощь в организации ресурсов и встреч с психологом	Снижает ощущение «мир против меня», укрепляет безопасность, поддерживает эксперименты с идентичностью, снижает уровень тревожности
Учителя, наставники в школе	Информационная, оценочная, эмоциональная	Поддержка в трудных ситуациях, признание усилий, организация проектов, групповых обсуждений и рефлексивных упражнений, участие в тренингах, направленных на развитие жизнестойкости	Повышает чувство компетентности, снижает школьный стресс, поддерживает развитие «школьной идентичности» и социальных навыков
Тренеры, репетиторы, мастера	Инструментальная, эмоциональная, оценочная	Помощь в развитии навыков, поддержка в неудачах, поощрение за усилия, не только за результат, обсуждение целей и перспектив будущего	Снижает чувство «я ни на что не способен», поддерживает развитие профессиональных и спортивных идентичностей, усиливает вовлечённость и чувство контроля
Психологи	Все типы, в профессиональном формате	Построение доверительных отношений, рефлексия, работа с эмоциональными блоками, поддержка в принятии решений и формировании планов, в том числе в контексте резильенса — ориентированной терапии	Является ключевым ресурсом в тяжёлых кризисах, способствует формированию устойчивой самооценки и личных целей, соответствует моделям, описывающим резильенс как процесс развития

### Профессиональный опыт автора

В своей работе автор регулярно сталкивается с подростками в период кризиса идентичности, которые часто описываются родителями как «неудобные», «непопулярные», «уклоняющиеся от ответственности» и «протестующие против всех».

Типичный профиль подростка в клинической практике автора:

- подросток в возрасте 14–17 лет,
- формирует или переформирует свою идентичность,

— активно экспериментирует с выбором направления (учёба, хобби, социальные группы),

— сталкивается с неприятием своих выборов со стороны родителей,

— ощущает, что мир против него, а взрослые не понимают и не принимают его мнения и принципов.

В результате у многих подростков формируется одна из двух крайних стратегий:

**1. Протестное поведение** — каждый день жизни превращается в вызов. Подросток выбирает курс, противоположный родительским ожиданиям, демонстрирует резкое несогласие, открытое противостояние и провокации.

**2. Подавленное поведение** — подросток внешне подчиняется воле родителей и учителей, но внутренне начинает ненавидеть себя и свою жизнь, уходит в компьютерные игры, литературу, аниме-сообщества, где может хоть частично выражать себя и реализовывать идентификацию с другими персонажами и героями.

В обоих случаях подростку крайне необходимы условия, где его чувства и выбор признаются, а также пространство, в котором он может экспериментировать и формировать собственную идентичность, а не только следовать ожиданиям взрослых.

### Структура работы с подростком у психолога

В практической работе с подростками сложился следующий паттерн, согласующийся с резильенсориентированными подходами и современными представлениями о длительности психотерапии:

— **Первые 4–5 сессий** — это время **построения терапевтического альянса** между психологом и подростком. В начале встречи подросток редко приходит добровольно, чаще его приводят родители с формулировками «это ему нужно», «он должен измениться». Важнейшая задача психолога — не поддерживать иллюзию «починки», а создать атмосферу, в которой подросток чувствует:

- его чувства признаются и валидируются,
- его выбор и ценности имеют вес,
- в терапии он не оценивается, а понимается.

В эти первые встречи фокусируется работа с установлением доверия:

— психолог проявляет **тотальную честность** (объясняет, что не может «обещать идентичность», но готов подержать в поиске),

— уточняет границы (конфиденциальность, условия работы с родителями, права и ответственность подростка),

— приглашает подростка к совместному определению целей, даже если они первоначально довольно размыты.

Личный опыт показывает, что многие подростки полностью раскрываются начинают только после 4–5 сессий. До этого момента они продолжают «маскировать» уязвимость, демонстрируя уверенность, показное равнодушие или сарказм. В исследованиях резильенсориентированной помощи отмечается, что наличие устойчивого альянса между подростком и специалистом является ключевым условием эффективного формирования жизнестойкости [4,2].

— **После 4–5 сессий** начинается более глубокая работа, продолжающаяся в среднем **около 20 сессий** (что соответствует ориентирам современных практик краткой и средней психотерапии подростков). В этот период работа строится вокруг:

- разбора переживаний при конфликте с родителями («они не понимают меня»),
- осознания собственных ценностей, интересов и целей,

- формирования стратегий проживания тревоги и чувства одиночества,

- развития устойчивой самооценки и уверенности в выборе будущего.

Важно, что поддержку в этот период несут не только психолог и родители, но и другие взрослые из окружения: учителя, тренеры, наставники, репетиторы, — если они готовы признавать и поддерживать подростка в его поиске.

### Особенности работы с подростком в период кризиса идентичности

Работа подростка с взрослыми в период кризиса идентичности имеет свои особенности, которые психотерапевт и другие специалисты должны учитывать:

— **Необходимость валидации и признания чувств.** Подростку крайне важно, чтобы его чувства (гнев, обида, растерянность, стыд) не оценивались как «неправильные», а признавались как часть нормального процесса. В отечественных исследованиях подчёркивается, что именно валидация и эмпатия со стороны взрослых снижают уровень тревожности и поддерживают формирование идентичности.

— **Честность и прозрачность.** Подростки чувствуют фальшь и открытое неприятие их взглядов как угрозу. Важно говорить о сложных вещах прямо, но бережно, опираясь на резильенс-ориентированные принципы, где эксперт выступает скорее как сопровождающий, чем как «ремонтёр» идентичности.

— **Создание пространства для экспериментов.** Важно, чтобы подросток мог пробовать разные роли и решения без резкого осуждения, а в случае ошибки — получал поддержку в рефлексии. В российских исследованиях жизнестойкости подчёркивается, что вовлечённость в осмысленные проекты и возможность принимать риски в безопасной среде существенно усиливают резильенс и поддерживают формирование устойчивой идентичности.

— **Работа с родителями как часть процесса.** Родительские ожидания, включая желание «починить» ребёнка, требуют особой проработки. Важно переформулировать задачу: не «подросток должен стать послушным», а «подросток должен выстроить свою идентичность, сохраняя связи с семьёй». В российских обзорах психологических проблем подростков отмечается, что конфликты с родителями часто усиливают тревожность и ведут к подавлению, поэтому вовлечение родителей в процесс поддержки и валидации имеет ключевое значение [4, 7].

### Заключение

Кризис идентичности в подростковом возрасте — это не проблема, а важный этап, который требует ресурсов и поддержки. Социальная поддержка, оказываемая различными взрослыми (родителями, учителями, тренерами, репетиторами, психологами), выступает ключевым внешним ресурсом резильенса. Валидация, честность, по-

строение терапевтического альянса и последующая продолжительная работа позволяют подростку выйти из кризиса с устойчивой самооценкой, ориентацией на себя, определёнными целями и желаниями, а также повышенной мотивацией.

Санкт-Петербург, как урбанистический центр с высоким уровнем требований к подросткам, демонстрирует, что поддержка особенно важна, когда окружающие

среды создают дополнительный стресс. В таких условиях профессиональная работа психолога, основанная на уважении к идентичности подростка, становлению его внутренних ресурсов и включению в жизнь значимых проектов, становится мощным ресурсом резильенса, который помогает подростку не только пережить кризис, но и выйти из него с более сильным и согласованным представлением о себе и о будущем.

#### Литература:

1. House, J. S. Work Stress and Social Support / J. S. House. — Reading (Mass.): Addison-Wesley Publishing Company, 1981. — (Addison-Wesley Series in Health Education). — ISBN 978-0-201-03101-0.
2. Vinogradova, K. (2025). Модель психологических условий развития жизнестойкости подростков. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(4), 412–428. URL: <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-4-794> (дата обращения: 15.04.2026)
3. Бонкало, Т. И. Психология кризисных состояний: учебник для обучающихся по направлениям медицинского и психологического образования [Электронный ресурс] / Т. И. Бонкало, О. Б. Полякова. — Электрон. текстовые дан. — М.: ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2023. — Загл. с экрана. — 340 с. ISBN 978-5-907547-94-0 URL: <https://niioz.ru/upload/iblock/34e/34efd3360c2f01e447d54e359935ed75.pdf> –(дата обращения: 24.04.2026).
4. Буланова, И. С., Двойнин, А. М., Двойнина, В. К. (2025). Представления об устойчивости в концептуальном пространстве психологии. «Современная зарубежная психология», 14(1), 103–113. URL: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140110> — (дата обращения: 24.04.2026)
5. Головей Л. А., Галашева О. С. Роль социальной поддержки и жизнестойкости в социально-психологической адаптации юношей и девушек // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13. Вып. 4. С. 509–522. URL: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.405> (дата обращения: 01.05.2026)
6. Психоэмоциональное благополучие: интегративный подход / под ред. Л. А. Головей. — СПб.: Нестор-История, 2020. — 360 с., ил. ISBN 978-5-4469-1734-1 URL: <https://dspace.spbu.ru/bitstreams/89b55524-d923-4d4b-be94-48935b8ca2f6/download> (дата обращения: 01.05.2026).
7. Головей, Л. А. Повседневный стресс в контексте социально-психологической адаптации, удовлетворенности жизнью и психологического благополучия подростков / Л. А. Головей // Психология и психотерапия. — 2024. — 29 янв. — URL: <https://www.ppj.spbu.ru/psy/article/view/374> (дата обращения: 01.05.2026).
8. Ключева И., Терешкина И., Микляева А., Горьковая И. Жизнестойкость молодых людей с разным уровнем погруженности в интернет-среду // 2025 С.419–425. URL: <https://rep.herzen.spb.ru/publication/18998> (дата обращения: 01.05.2026)
9. Кунцевич, Н. В. Кризис идентичности в юношеском возрасте и факторы его возникновения / Н. В. Кунцевич. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 25 (367). — С. 479–482. — URL: <https://moluch.ru/archive/367/82523>. (дата обращения: 07.05.2026).
10. Личман Д. С. Программа развития жизнестойкости у подростков, воспитывающихся в семьях группы риска URL: Программа\_Развитие жизнестойкости у подростков, воспитывающихся в семьях группы риска.pdf (дата обращения: 07.05.2026).
11. Методическое пособие/ Составитель: А. Ю. Баранова. — Иркутск: Издательство ГАУ ЦППМиСП, 2017. — 21с. 7\_ГАУ-ЦППМиСП-методическое-пособие-Жизнестойкость.pdf (дата обращения: 07.05.2026).
12. Патрикеева Э. Г., Осокина Л. А. Формирование подростковой идентичности через рефлексивность // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 04 (105). Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/formirovanie-podrostkovoj-identichnosti-cherez-refleksivnost.html> (дата обращения: 12.05.2026)
13. Регуш Л. А., Алексеева Е. В., Веретина О. Р., Орлова А. В., Пежемская Ю. С. Психологические проблемы подростков России периода цифровизации (2010–2020 гг.) // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2022. № 203. С. 7–21. DOI: 10.33910/1992-6464-2022-203-7-21 URL: <https://psy.su/pubs/10814/> (дата обращения: 12.05.2026).
14. Чебарыкова С. В., Шаля В. В. Подростковая тревожность в свете глобальных событий: обзор исследований за период с 1990 по 2025 годы // Тихоокеанский вестник психологии. 2026. № 1 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podrostkovaya-trevozhnost-v-svete-globalnyh-sobytiy-obzor-issledovaniy-za-period-s-1990-po-2025-gody> (дата обращения: 12.05.2026).
15. Эриксон Э. И. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344



## Эмоциональная атмосфера семьи как фактор самоповреждающего поведения подростков

Баканова Ольга Викторовна, студент магистратуры  
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

*В статье рассматривается проблема взаимосвязи эмоциональной атмосферы семьи и самоповреждающего поведения подростков. Анализируются отечественные и зарубежные исследования, посвящённые влиянию семейного эмоционального климата на формирование деструктивных способов эмоциональной регуляции в подростковом возрасте. Особое внимание уделяется роли эмоциональной поддержки, внутрисемейного взаимодействия и характера эмоционального реагирования родителей. Делается вывод о значимости семейных факторов как условий риска и защиты в контексте формирования самоповреждающего поведения подростков. Обосновывается необходимость дальнейшего изучения данной проблемы и разработки психообразовательных программ поддержки семей подростков группы риска.*

**Ключевые слова:** самоповреждающее поведение, подростковый возраст, эмоциональная атмосфера семьи, эмоциональная регуляция, семейные отношения, подростки, психологическая поддержка.

## Emotional atmosphere of the family as a factor of self-harming behavior in adolescents

Bakanova Olga Viktorovna, master's student  
Togliatti State University (Samara Oblast)

*The article examines the relationship between the emotional atmosphere of the family and self-harming behavior in adolescents. Russian and foreign studies devoted to the influence of the family emotional climate on the formation of destructive forms of emotional regulation in adolescence are analyzed. Particular attention is paid to the role of emotional support, intrafamily interaction and parental emotional responsiveness. The article emphasizes the importance of family factors both as risk conditions and as protective factors in the context of adolescent self-harming behavior. The necessity of further research into this problem and the development of psychoeducational programs aimed at supporting families of adolescents at risk is substantiated.*

**Keywords:** self-harming behavior, adolescence, emotional atmosphere of the family, emotional regulation, family relationships, adolescents, psychological.

Проблема самоповреждающего поведения подростков в последние годы привлекает всё большее внимание специалистов в области психологии и психиатрии. Рост распространенности различных форм самоповреждений в подростковой среде, а также усложнение современных социально-психологических условий развития делают данную проблему особенно актуальной. Подростковый возраст характеризуется высокой эмоциональной чувствительностью, нестабильностью эмоциональной сферы и недостаточной сформированностью навыков эмоциональной регуляции, что повышает уязвимость подростков к деструктивным способам совладания с внутренним напряжением.

В современной психологии самоповреждающее поведение рассматривается как многофакторное явление, формирующееся под влиянием как индивидуально-психологических, так и социальных факторов. Наряду с личностными особенностями подростка всё большее внимание уделяется семейному контексту, в котором происходит его эмоциональное развитие. Семья выступает значимой средой формирования способов эмоционального реагирования, моделей межличностного взаимодействия и стратегий совладания со стрессом.

Особый интерес в рамках данной проблемы представляет эмоциональная атмосфера семьи, включающая уровень эмоциональной поддержки, принятия, характер внутрисемейного взаимодействия и эмоциональную доступность родителей.

Исследования показывают, что хроническая конфликтность, эмоциональное отвержение и дефицит эмоционального контакта в семье могут повышать риск формирования самоповреждающего поведения у подростков. В то же время поддерживающая семейная среда способна выполнять защитную функцию, способствуя развитию более адаптивных способов эмоциональной регуляции.

Несмотря на значительное количество исследований самоповреждающего поведения подростков, проблема влияния эмоциональной атмосферы семьи на формирование данных форм поведения остается недостаточно систематизированной. Это определяет актуальность теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований, посвящённых изучению взаимосвязи семейного эмоционального климата и самоповреждающего поведения подростков.

Целью настоящей статьи является анализ современных исследований, посвящённых изучению эмоциональной

атмосферы семьи как фактора самоповреждающего поведения подростков.

### **1. Самоповреждающее поведение подростков как предмет психологического исследования**

В современной психологии самоповреждающее поведение подростков рассматривается как сложное многофакторное явление, связанное с трудностями эмоциональной регуляции и переживанием интенсивного внутреннего напряжения. Под самоповреждающим поведением обычно понимаются преднамеренные действия, направленные на причинение физического вреда собственному телу без выраженного суицидального намерения. Наиболее распространенными формами являются порезы, ожоги, удары по телу и другие способы телесного воздействия, выполняющие определенную психологическую функцию.

Подростковый возраст является особенно уязвимым периодом в контексте формирования самоповреждающего поведения. Эмоциональная нестабильность, повышенная чувствительность к межличностным отношениям и недостаточная сформированность навыков совладания со стрессом могут способствовать использованию деструктивных способов эмоциональной разрядки. В ряде исследований самоповреждение рассматривается как попытка справиться с внутренним напряжением, снизить интенсивность негативных переживаний или восстановить субъективное чувство контроля над собственным состоянием.

Современные подходы подчеркивают, что самоповреждающее поведение не может быть объяснено исключительно индивидуально-психологическими особенностями подростка. Существенную роль играют условия эмоционального развития, прежде всего характер отношений с ближайшим окружением. В этой связи всё большее внимание уделяется семейным факторам, оказывающим влияние на формирование эмоциональной устойчивости и способов эмоциональной регуляции подростков.

Таким образом, самоповреждающее поведение подростков представляет собой сложный психологический феномен, формирующийся под влиянием как личностных, так и семейных факторов. Это определяет необходимость рассмотрения эмоциональной атмосферы семьи как одного из значимых условий психологического развития подростка.

### **2. Эмоциональная атмосфера семьи как фактор психологического развития подростка**

Семья является одной из ключевых сред эмоционального развития подростка. Именно в системе семейных отношений формируются базовые представления о себе и окружающих, способы эмоционального реагирования и модели межличностного взаимодействия. Несмотря на

возрастание роли сверстников в подростковом возрасте, семья продолжает сохранять значимое влияние на эмоциональное состояние и психологическое благополучие подростка.

Под эмоциональной атмосферой семьи понимается совокупность эмоциональных характеристик внутрисемейного взаимодействия, отражающих уровень эмоциональной поддержки, принятия, безопасности и особенности выражения чувств между членами семьи. Эмоциональный климат семьи формирует у подростка субъективное переживание семейной среды как безопасной либо эмоционально неблагоприятной.

Исследования показывают, что поддерживающая семейная атмосфера способствует развитию эмоциональной устойчивости, более адаптивных способов совладания со стрессом и способности открыто выражать собственные переживания. Напротив, эмоциональная холодность, хроническая конфликтность, критичность и дефицит эмоционального контакта могут приводить к накоплению внутреннего напряжения и трудностям эмоциональной регуляции.

Особое значение имеет характер эмоционального реагирования родителей на переживания подростка. Эмпатичное и принимающее отношение способствует формированию чувства психологической безопасности и снижает риск эмоциональной изоляции. В то же время игнорирование эмоциональных потребностей подростка, эмоциональное отвержение или непоследовательность родительского поведения могут усиливать переживание одиночества и эмоционального неблагополучия.

Таким образом, эмоциональная атмосфера семьи выступает значимым фактором психологического развития подростка и может оказывать влияние на формирование как адаптивных, так и деструктивных способов эмоциональной регуляции.

### **3. Взаимосвязь эмоциональной атмосферы семьи и самоповреждающего поведения подростков**

Современные исследования показывают, что эмоциональная атмосфера семьи оказывает существенное влияние на формирование самоповреждающего поведения подростков. Неблагоприятный семейный эмоциональный климат рассматривается как один из факторов, повышающих уязвимость подростков к деструктивным способам эмоциональной регуляции.

В зарубежных исследованиях подчеркивается связь самоповреждающего поведения с дефицитом эмоциональной поддержки, эмоциональным отвержением, высокой конфликтностью и нарушением эмоционального контакта между родителями и подростками. Подростки, воспитывающиеся в условиях эмоциональной холодности и нестабильности, чаще демонстрируют трудности в осознании и выражении собственных чувств, что повышает вероятность использования самоповреждения как способа снижения внутреннего напряжения.

Значительное внимание уделяется роли эмоциональной регуляции как промежуточного механизма данной взаимосвязи. Исследователи отмечают, что в семьях с неблагоприятной эмоциональной атмосферой подростки нередко оказываются ограничены в возможности безопасного выражения переживаний и получения эмоциональной поддержки. В результате самоповреждающее поведение может закрепляться как относительно доступный способ эмоциональной разрядки и восстановления субъективного чувства контроля над собственным состоянием.

Отечественные исследования также подтверждают значимость семейных факторов в формировании самоповреждающего поведения подростков. В работах российских авторов подчеркивается связь самоповреждений с нарушением эмоционального контакта с родителями, эмоциональной непоследовательностью, высоким уровнем внутрисемейного напряжения и дефицитом поддерживающего взаимодействия. При этом эмоционально благоприятная семейная среда рассматривается как фактор, способствующий развитию более адаптивных стратегий совладания и снижению риска деструктивных форм поведения.

Обобщение отечественных и зарубежных исследований позволяет сделать вывод о том, что эмоциональная атмосфера семьи может выполнять как риск-фактор, так и защитную функцию в контексте самоповреждающего поведения подростков. Поддерживающие и принимающие отношения в семье способствуют развитию эмоциональной устойчивости подростка, тогда как хроническая эмоциональная напряженность и дефицит эмоциональной

поддержки повышают вероятность формирования деструктивных способов эмоциональной регуляции.

## Заключение

Проведенный анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет рассматривать эмоциональную атмосферу семьи как один из значимых факторов формирования самоповреждающего поведения подростков. Особенности внутрисемейного взаимодействия, уровень эмоциональной поддержки, принятия и психологической безопасности оказывают влияние на развитие эмоциональной регуляции подростка и способы совладания с внутренним напряжением.

Неблагоприятная эмоциональная атмосфера семьи, характеризующаяся высокой конфликтностью, эмоциональной холодностью и дефицитом поддерживающего взаимодействия, может способствовать повышению риска формирования самоповреждающего поведения. В то же время эмоционально благоприятная семейная среда выполняет защитную функцию, способствуя развитию более адаптивных способов эмоционального реагирования и снижению эмоциональной дезадаптации подростков.

Полученные результаты подтверждают необходимость дальнейшего изучения семейных факторов самоповреждающего поведения подростков, а также разработки психологических и профилактических программ, направленных на поддержку семей и улучшение эмоционального взаимодействия между родителями и подростками.

## Литература:

1. Банников Г. С., Федунина Н. Ю., Павлова Т. С., Вихристук О. В., Летова А. В., Баженова М. Д. Ведущие механизмы самоповреждающего поведения у подростков: по материалам мониторинга в образовательных организациях // Консультативная психология и психотерапия. — 2016. — Т. 24. — № 3. — С. 42–68. — DOI: 10.17759/crp.2016240304.
2. Кузнецова С. Ю., Басова А. Я., Залманова С. Л., Хломов К. Д. Образ тела у подростков с суицидальным и самоповреждающим поведением // Консультативная психология и психотерапия. — 2023. — Т. 31. — № 2. — С. 124–145.
3. Любов Е. Б., Зотов П. Б., Банников Г. С. Самоповреждающее поведение подростков: дефиниции, эпидемиология, факторы риска и защитные факторы. Сообщение I // Суицидология. — 2019. — Т. 10. — № 4(37). — С. 16–46. — DOI: 10.32878/suiciderus.19–10–04(37)-16–46.
4. Холмогорова А. Б., Воликова С. В., Сорокова М. Г. Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» // Консультативная психология и психотерапия. — 2016. — Т. 24. — № 4. — С. 97–125. — DOI: 10.17759/crp.2016240405.
5. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). — Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013.
6. Bowlby J. Attachment and loss. Vol. 1: Attachment. — New York: Basic Books, 1969.
7. Linehan M. M. Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder. — New York: Guilford Press, 1993.
8. Nock M. K. Self-injury // Annual Review of Clinical Psychology. — 2010. — Vol. 6. — P. 339–363. — DOI: 10.1146/annurev.clinpsy.121208.131258.
9. Qin Y., Wu D., Liu J., Peng J., Li C. Perspectives of parents of adolescents with repeated non-suicidal self-injury on sharing their caretaking experiences with peers: a qualitative study // Frontiers in Psychiatry. — 2023. — Vol. 14. — Article 1237436. — DOI: 10.3389/fpsy.2023.1237436.
10. Wang Y., Luo B., Hong B., Yang M., Zhao L., Jia P. The relationship between family functioning and non-suicidal self-injury in adolescents: A structural equation modeling analysis // Journal of Affective Disorders. — 2022. — Vol. 309. — P. 193–200. — DOI: 10.1016/j.jad.2022.04.124.

11. Wang Y.-J., Li X., Ng C. H., Xu D.-W., Hu S., Yuan T.-F. Risk factors for non-suicidal self-injury in adolescents: a meta-analysis // eClinicalMedicine. — 2022. — Vol. 46. — Article 101350. — DOI: 10.1016/j.eclinm.2022.101350.
12. Wolff J. C., Thompson E., Thomas S. A., Nesi J., Bettis A. H., Ransford B., Scopelliti K., Frazier E. A., Liu R. T. Emotion dysregulation and non-suicidal self-injury: A systematic review and meta-analysis // European Psychiatry. — 2019. — Vol. 59. — P. 25–36. — DOI: 10.1016/j.eurpsy.2019.03.004.

## Психологические защиты и копинг-стратегии мужчин и женщин в ситуации конфликта: теоретический обзор

Белекова Зарина Рабшановна, студент магистратуры

Кыргызско-Российский Славянский университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Бишкек, Кыргызстан)

*В статье исследуется взаимосвязь механизмов психологической защиты и копинг-стратегий как факторов регуляции поведения в конфликтных ситуациях. Показано, что конфликтное поведение не ограничивается выбором внешней стратегии взаимодействия, а представляет собой многоуровневый процесс, включающий субъективную оценку ситуации, эмоциональное реагирование и задействование личностных ресурсов саморегуляции. Особый акцент сделан на гендерном аспекте исследования: различия в поведении мужчин и женщин интерпретируются как вероятностные тенденции, обусловленные социальными ожиданиями и спецификой эмоциональной регуляции.*

**Ключевые слова:** конфликт, конфликтная ситуация, психологическая защита, копинг-стратегии, совладающее поведение, саморегуляция, тревожность, гендерные различия.

### Введение

Современная социальная среда требует от человека постоянной психологической адаптации. Высокий темп жизни, неопределенность, информационная нагрузка и напряженность межличностных отношений повышают вероятность стрессовых ситуаций. Одной из наиболее распространенных форм такого напряжения является конфликт. Он не ограничивается открытым спором. Конфликт часто начинается с внутреннего переживания угрозы, обиды, несогласия или ощущения нарушения личных границ. Поэтому при его анализе важно учитывать не только внешнее поведение, но и внутренние механизмы регуляции личности.

В российской конфликтологии конфликт обычно понимается как острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия людей [1, с. 75]. Н. В. Гришина подчеркивает, что конфликт включает противоречие между участниками, противодействие сторон и выраженную эмоциональную составляющую [2, с. 15]. Следовательно, человек в конфликте не просто выбирает линию поведения. Он оценивает угрозу, соотносит происходящее со своими интересами, переживает напряжение и пытается сохранить внутреннюю устойчивость.

А. С. Гасан рассматривает поведение личности в конфликтной ситуации через взаимодействие диспозиционных, ситуационных и реципрокных факторов [3, с. 51–56]. Это важно для практической психологии. Один и тот же человек может вести себя по-разному в семье, на работе или в отношениях с малознакомыми людьми. Значение имеет не только черта личности, но и то, как человек вос-

принимает конкретную ситуацию. Если конфликт переживается как угроза самооценке, вероятнее активизируются защитные реакции. Если ситуация воспринимается как решаемая задача, чаще включаются проблемно-ориентированные способы совладания.

Таким образом, конфликтная ситуация выступает пространством психологической регуляции. В ней внешние стратегии поведения связаны с внутренними процессами: тревожностью, оценкой ресурсов, защитой Я, эмоциональной саморегуляцией и выбором копинг-стратегий. Именно поэтому конфликтное поведение целесообразно рассматривать не изолированно, а как результат взаимодействия психологических защит и совладающего поведения.

### Психологические защиты и копинг-стратегии в структуре конфликтного поведения

Понятие психологической защиты связано с психоаналитической традицией. А. Фрейд рассматривала защитные механизмы как способы, с помощью которых Я пытается справиться с тревогой и внутренним конфликтом [4]. В конфликтной ситуации защита выполняет несколько функций. Она снижает тревогу, помогает сохранить самооценку и временно уменьшает болезненность переживания. Например, рационализация позволяет объяснить собственные действия приемлемыми доводами. Проекция может проявляться в переносе ответственности на другого человека. Отрицание помогает не признавать значимость проблемы.

Психологическая защита имеет двойственный характер. С одной стороны, она помогает личности выдержать напря-



жение. С другой стороны, чрезмерная выраженность защит может мешать конструктивному разрешению конфликта. Если человек постоянно оправдывает себя, отрицает собственный вклад в противоречие или приписывает оппоненту исключительно враждебные мотивы, он хуже видит реальную структуру ситуации. В психозволюционной модели Р. Плутчика, Г. Келлермана и Х. Конте защитные механизмы связаны с базовыми эмоциями и адаптивными реакциями [5, с. 227–257]. Для конфликта это особенно значимо, поскольку конфликт почти всегда сопровождается злостью, страхом, стыдом, виной или обидой.

Копинг-стратегии, в отличие от защит, чаще рассматриваются как более осознанные способы совладания. В когнитивно-транзакционной теории Р. Лазаруса и С. Фолкман стресс зависит не только от самой ситуации, но и от ее субъективной оценки человеком [6]. Сначала личность определяет, является ли событие угрозой, потерей или вызовом. Затем она оценивает собственные ресурсы для преодоления ситуации. Поэтому один человек воспринимает конфликт как опасность и избегает разговора, другой видит в нем задачу для решения, а третий реагирует как на нападение и выбирает соперничество.

В психологической литературе обычно выделяют проблемно-ориентированный и эмоционально-ориентированный копинг. Первый направлен на изменение ситуации: анализ проблемы, поиск информации, планирование, переговоры. Второй направлен на снижение внутреннего напряжения: дистанцирование, самоконтроль, переоценку или обращение за поддержкой. Т. Л. Крюкова подчеркивает, что совладающее поведение необходимо рассматривать с учетом личностных особенностей и условий конкретной ситуации [7]. Поэтому нельзя механически делить копинги на «хорошие» и «плохие». В одних условиях активное решение проблемы конструктивно. В других сначала требуется эмоциональная регуляция, иначе прямое обсуждение только усилит конфликт.

Психологические защиты и копинг-стратегии различаются по степени осознанности, но в реальной конфликтной ситуации они часто действуют одновременно. Человек может рационализировать свои действия и одновременно искать компромисс. Он может обращаться за поддержкой, но при этом отрицать свою ответственность. Поэтому более точным является понятие защитно-совладающего поведения. Б. А. Гунзунова и Б. А. Гунзунов рассматривают его как механизм саморегуляции, связанный с использованием психологических защит и стратегий действия в трудных ситуациях [8, с. 114–121].

В этом же направлении можно рассматривать роль эмоциональной саморегуляции. Р. Т. Хабибуллина и Г. В. Митина определяют ее как систему осознаваемых и неосознаваемых процессов, направленных на управление качеством и интенсивностью эмоциональных реакций [9, с. 175–179]. В конфликте такая регуляция позволяет человеку заметить раздражение, удержать импульсивную реакцию и выбрать более подходящий способ поведения. Если саморегуляция недостаточно развита, возрастает ве-

роятность обвинений, избегания, резких высказываний или эмоционального срыва.

Значимыми ресурсами совладания выступают осмысленность жизни и способность к саморегуляции. Е. С. Сивельникова и П. А. Удовиченко показали, что осмысленность жизни положительно связана с активным совладанием и решением задач, а отрицательно — с уходом от проблемы и эмоционально-ориентированным копингом [10, с. 79–89]. Это позволяет рассматривать смысловые ориентации как внутреннюю опору личности. В конфликте они помогают не сводить происходящее только к угрозе и сохранять возможность выбора.

### Гендерный аспект защитно-совладающего поведения

Гендерный аспект требует осторожного анализа. Различия между мужчинами и женщинами не следует понимать как жесткое правило. Более корректно говорить о тенденциях, которые формируются под влиянием социальных ожиданий, опыта воспитания, норм эмоционального выражения и индивидуальных особенностей личности. Пол фиксирует биологическую принадлежность, а гендер связан с социальными ролями и моделями поведения, усваиваемыми в процессе социализации.

Исследования конфликтного поведения показывают, что гендерные различия не всегда совпадают со стереотипами. А. С. Дамадаева и А. Т. Хаметова отмечают, что индивидуально-личностные факторы могут сильнее влиять на конфликтность человека, чем различия по полу [11, с. 123–128]. Этот вывод принципиален. Он не позволяет автоматически описывать мужчин как более агрессивных, а женщин как более уступчивых. В конкретной ситуации женщина может выбирать соперничество, если затронуты важные границы, а мужчина может избегать конфликта как способ не допустить его эскалации.

При этом социальные ожидания все же влияют на выбор стратегий. Мужская роль чаще связывается с контролем, рациональностью, сдержанностью и готовностью отстаивать позицию. В конфликте это может проявляться через соперничество, дистанцирование, рационализацию или стремление сохранить контроль. Женская роль чаще связывается с эмоциональной включенностью, поддержанием отношений, поиском согласия и обращением за социальной поддержкой. Это может проявляться через компромисс, эмоционально-ориентированный копинг или поиск поддержки. Ю. А. Афанасьева и С. Д. Гуриева также указывают на достоверные различия в предпочитаемых копинг-стратегиях у мужчин и женщин, подчеркивая влияние социально-психологических и культурных факторов [12, с. 38–55].

Для психологических защит гендерный аспект также может иметь значение. Мужчины могут чаще использовать защиты, позволяющие сохранять образ контроля и рациональности. Женщины могут чаще обращаться к способам эмоциональной переработки ситуации и со-

хранения отношений. Но и здесь речь идет не о норме для всех представителей пола, а о вероятностных различиях. На выбор защиты и копинга влияют тревожность, самооценка, опыт прошлых конфликтов, зрелость личности и характер самой ситуации.

### Заключение

Теоретический анализ показывает, что конфликтное поведение личности нельзя сводить только к внешним стратегиям: соперничеству, сотрудничеству, компромиссу, избеганию и приспособлению. За ними стоят более глубокие психологические процессы: оценка угрозы, тревожность, эмоциональная саморегуляция, психологические защиты, копинг-стратегии и личностные ресурсы.

Психологические защиты преимущественно неосознанны и направлены на снижение тревоги и сохранение образа Я. Копинг-стратегии более осознанны и связаны с попыткой справиться с ситуацией, эмоциями или последствиями конфликта.

В конфликтной ситуации защиты и копинги образуют единую систему регуляции. Именно поэтому их необходимо изучать во взаимосвязи. Гендерные различия в этой системе следует трактовать не как жесткое противопоставление мужчин и женщин, а как совокупность тенденций, связанных с социальными ролями, эмоциональной регуляцией и индивидуально-личностными особенностями. Такой подход позволяет избежать стереотипов и одновременно сохранить научную точность при анализе поведения личности в конфликте.

### Литература:

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология: учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — 6-е изд. — Санкт-Петербург: Питер, 2015. — 528 с.
2. Гришина, Н. В. Ситуационный подход к анализу и разрешению конфликтов / Н. В. Гришина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. — 2012. — Вып. 3. — С. 15–21.
3. Гасан, А. С. Поведение личности в конфликтной ситуации / А. С. Гасан // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2018. — Т. 28, вып. 1. — С. 51–56.
4. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд. — Москва: Педагогика-Пресс, 1993. — 144 с.
5. Плутчик, Р. Структурная теория защит Эго и эмоций / Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х. Р. Конте // Эмоции в личности и психопатологии / под ред. К. Э. Изарда. — Нью-Йорк: Plenum Press, 1979. — С. 227–257.
6. Лазарус, Р. С. Стресс, оценка и совладание / Р. С. Лазарус, С. Фолкман. — Нью-Йорк: Springer Publishing Company, 1984. — 456 с.
7. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения / Т. Л. Крюкова. — Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2004. — 344 с.
8. Гунзунова, Б. А. Регуляторные аспекты защитно-совладающего поведения педагогов / Б. А. Гунзунова, Б. А. Гунзунов // Вестник Бурятского государственного университета. — 2017. — Вып. 7. — С. 114–121.
9. Хабибуллина, Р. Т. Особенности эмоциональной саморегуляции в конфликтной ситуации в подростковом и юношеском возрасте / Р. Т. Хабибуллина, Г. В. Митина // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. — 2023. — № SII (68). — С. 175–179.
10. Синельникова, Е. С. Смысловые ориентации и саморегуляция как психологические корреляты конструктивного совладания со стрессом в юношеском возрасте / Е. С. Синельникова, П. А. Удовиченко // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2023. — Т. 16, № 1. — С. 79–89.
11. Дамадаева, А. С. Гендерная специфика поведения в конфликтных ситуациях у мужчин и женщин / А. С. Дамадаева, А. Т. Хаметова // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. — 2024. — Т. 39, вып. 4. — С. 123–128.
12. Афанасьева, Ю. А. Этнопсихологические и гендерные особенности копинг-поведения представителей русского и осетинского этносов / Ю. А. Афанасьева, С. Д. Гуриева // Петербургский психологический журнал. — 2019. — № 26. — С. 38–55.



# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 20 (623) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.  
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 27.05.2026. Дата выхода в свет: 03.06.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.