СТУДЕНЧЕСКАЯ ВЕСНА

XXII Международная научно-практическая конференция студентов и аспирантов

2026

Часть 2

ОМСКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ

СТУДЕНЧЕСКАЯ ВЕСНА – 2026

XXII Международная научно-практическая
конференция студентов и аспирантов

20 марта 2026 года

Сборник статей

В 3 частях

Часть 2

Под редакцией
доктора филологических наук, профессора
А. Э. Еремеева

Омск Издательство ОмГА 2026

УДК 378
ББК 74.5
С88

С88 Студенческая весна – 2026. XXII Международная научно-практическая конференция студентов и аспирантов : сборник статей ; под ред. д-ра филол. наук, профессора А. Э. Еремеева : в 3 ч. – Ч. 2 . – Омск : Изд-во ОмГА, 2026. – 315 с.

ISBN 978-5-98566-290-0
ISBN 978-5-98566-292-4 (ч. 2)

Сборник подготовлен по материалам конференции студентов и аспирантов и включает в себя секцию «Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования».

Сборник может использоваться как учебное пособие для студентов по специальностям: педагогика, журналистика, психология, социология, экономика, политология, философия.

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Омской гуманитарной академии

Ответственность за точность приведенных данных, аутентичность цитат, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы статей

УДК 378
ББК 74.5

ISBN 978-5-98566-290-0
ISBN 978-5-98566-292-4 (ч. 2)

© Омская гуманитарная академия, 2026
© Авторы статей, 2026

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Использование современных образовательных технологий в практической деятельности педагога как средство повышения качества обучения

З. М. Аканова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. хим. наук В. А. Шелонцев

Современные образовательные технологии в педагогике рассматриваются как системно организованная совокупность методов, форм, средств и приемов обучения, обеспечивающих достижение планируемых образовательных результатов с учетом индивидуальных особенностей обучающихся [1]. В научном понимании (В. П. Беспалько, Г. К. Селевко) образовательная технология характеризуется воспроизводимостью, управляемостью, результативностью и направленностью на развитие личности учащегося. В отличие от традиционного обучения, современные технологии ориентированы на активную позицию ученика, формирование компетенций и развитие функциональной грамотности.

На современном этапе развития образования выделяются ключевые тенденции: цифровизация образовательного процесса, внедрение компетентностного подхода, персонализация обучения, развитие критического мышления и усиление роли самостоятельной деятельности учащихся. Существенное влияние оказывает интеграция информационно-коммуникационных технологий, ди-

станционного и смешанного обучения, а также переход к формирующему оцениванию.

Особую значимость использование современных образовательных технологий приобретает в системе начального образования Республики Казахстан, где реализуется обновленное содержание образования, ориентированное на развитие функциональной грамотности и универсальных учебных действий [2].

Так, практика показывает, что в школах Казахстана активно используются следующие группы образовательных технологий:

– информационно-коммуникационные технологии (цифровые платформы, электронные ресурсы);

– технологии критического мышления;

– проектное и исследовательское обучение;

– технологии формирующего оценивания;

– дифференцированное и индивидуализированное обучение.

Их внедрение поддерживается на государственном уровне через обновленные образовательные стандарты, методические рекомендации и программы повышения квалификации педагогов, направленные на развитие профессиональных компетенций и готовности к инновационной деятельности.

Отметим, что начальная школа занимает особое место в системе образования, так как именно на этом этапе формируются базовые учебные навыки, мотивация к обучению и основы личности ребенка. В соответствии с государственными требованиями, начальное образование направлено на развитие индивидуальных способностей, формирование навыков чтения, письма, счета и коммуникативной культуры.

Применение современных образовательных технологий в начальной школе имеет ряд принципиальных особенностей [3]:

1. Адаптация технологий к возрастным особенностям. Младший школьный возраст характеризуется преобладанием наглядно-образного мышления, эмоциональной восприимчивостью и потребностью в игровой деятельности. Поэтому технологии реализуются через игровые формы, визуализацию, интерактивные задания и кратковременные виды активности.

2. Доминирование мотивационного компонента. В начальной школе ключевым является формирование положительного отношения к обучению. Игровые технологии, элементы соревнования,

цифровые ресурсы способствуют поддержанию устойчивого интереса к учебной деятельности.

3. Интеграция формирующего оценивания. В Казахстане широко применяется критериальное оценивание, включающее формативную обратную связь. Это позволяет отслеживать индивидуальный прогресс учащегося, развивать навыки самооценки и снижать уровень учебной тревожности.

4. Развитие функциональной грамотности. Используемые технологии ориентированы на формирование умений применять знания в жизненных ситуациях. Например, задания практико-ориентированного характера, мини-проекты и проблемные ситуации.

5. Цифровизация начального образования. Использование интерактивных досок, образовательных платформ и электронных ресурсов способствует визуализации учебного материала и индивидуализации обучения. При этом важным остается соблюдение баланса между цифровыми и традиционными формами обучения.

Для систематизации влияния современных образовательных технологий на качество обучения представим следующую таблицу:

Влияние современных образовательных технологий на качество обучения в начальной школе

Образовательная технология	Основные характеристики	Показатели качества обучения	Положительный эффект
Игровые технологии	Использование игровых форм и ситуаций	Уровень мотивации, вовлеченность	Повышение интереса к обучению, снижение утомляемости
Технология критического мышления	Анализ, синтез, оценка информации	Умение рассуждать, аргументировать	Развитие логического и критического мышления
Проектное обучение	Самостоятельная работа над задачей	Навыки планирования, сотрудничества	Формирование ответственности и самостоятельности
ИКТ	Использование цифровых ресурсов	Информационная грамотность	Индивидуализация обучения, визуализация материала
Дифференцированное обучение	Учет индивидуальных особенностей	Индивидуальный прогресс	Повышение доступности обучения
Формирующее оценивание	Постоянная обратная связь	Самооценка, рефлексия	Развитие ответственности за результат

Как видно из таблицы, положительные стороны применения современных образовательных технологий проявляются в повышении учебной мотивации, развитии ключевых компетенций, индивидуализации обучения и формировании функциональной грамотности. Учащиеся становятся более активными участниками образовательного процесса, что непосредственно влияет на качество обучения.

Вместе с тем, внедрение технологий сопровождается рядом проблем: недостаточная готовность педагогов, ограниченность материально-технической базы, перегруженность учебных программ, а также необходимость адаптации технологий к возрастным особенностям младших школьников.

В целях повышения эффективности предлагаются следующие рекомендации: систематическое повышение квалификации педагогов, развитие методического сопровождения, обеспечение баланса между традиционными и инновационными методами, укрепление материально-технической базы и активное использование формирующего оценивания.

Таким образом, современные образовательные технологии являются важным инструментом повышения качества обучения. В условиях Республики Казахстан их применение способствует развитию функциональной грамотности, компетенций и личностных качеств обучающихся, обеспечивая соответствие образовательного процесса современным требованиям.

Библиографический список

1. Суртаева, Н. Н. Педагогика: педагогические технологии : учебник для среднего профессионального образования / Н. Н. Суртаева. — 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 250 с.

2. Методические рекомендации по критериальному оцениванию учебных достижений обучающихся в организациях образования Республики Казахстан. – Астана : Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2023. — 125 с.

3. Инновации в современной школе: критический анализ. – Астана : НАО имени И. Алтынсарина, 2023. — 160 с.

Выявление уровня сформированности функциональной грамотности учащихся начальных классов (на уроках литературного чтения)

М. Р. Акимова
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, г. Кокшетау
Научный руководитель – канд. пед. наук Я. И. Радзицкая

«Функциональная грамотность – это
способность человека использовать
приобретаемые в течение жизни знания
для решения широкого диапазона
жизненных задач в различных сферах
человеческой деятельности, общения
и социальных отношений»
А. А. Леонтьев

Как известно, современная система начального образования ориентирована на формирование у обучающихся базовых умений и навыков, необходимых для успешной социализации и дальнейшего обучения. Одним из ключевых результатов, которого требуется достичь уже в младших классах, является функциональная грамотность. Именно она обеспечивает способность учащихся применять знания в жизненных ситуациях, анализировать информацию, интерпретировать текст и делать осознанные выводы [1].

Современные исследователи подчеркивают, что функциональная грамотность представляет собой комплекс ключевых умений, необходимых человеку для успешной адаптации в современном обществе. Обычно выделяют несколько ее основных разновидностей. Прежде всего, читательская грамотность понимается как способность осмысленно воспринимать письменный текст, извлекать из него необходимую информацию, интерпретировать содержание и критически оценивать его [2].

Говоря о математической грамотности, исследователи подчеркивают ее роль в умении применять математические знания, методы и способы рассуждений при решении задач, возникающих в учебной, бытовой и профессиональной сферах.

Что касается естественно-научной грамотности, то она предполагает использование знаний о природе, технологиях и научных закономерностях для объяснения явлений и поиска практических решений. Размышляя об информационной и цифровой грамотности, необходимо отметить способность человека эффективно находить, отбирать, анализировать и использовать информацию из различных источников, включая цифровые технологии.

Читательская грамотность занимает особое место в начальном образовании, так как она является основой для формирования других видов функциональной грамотности. Умение понимать и анализировать тексты позволяет детям развивать критическое мышление, учиться делать выводы и использовать знания в разных жизненных ситуациях [3].

Особое значение данный показатель приобретает на уроках литературного чтения, где формируются навыки смыслового восприятия текста, работа с информацией, развитие критического мышления и читательской активности. На этом этапе важно не только обучать технике чтения, но и выявлять уровень сформированности читательской грамотности каждого ученика, определять индивидуальные затруднения, отслеживать динамику продвижения [4].

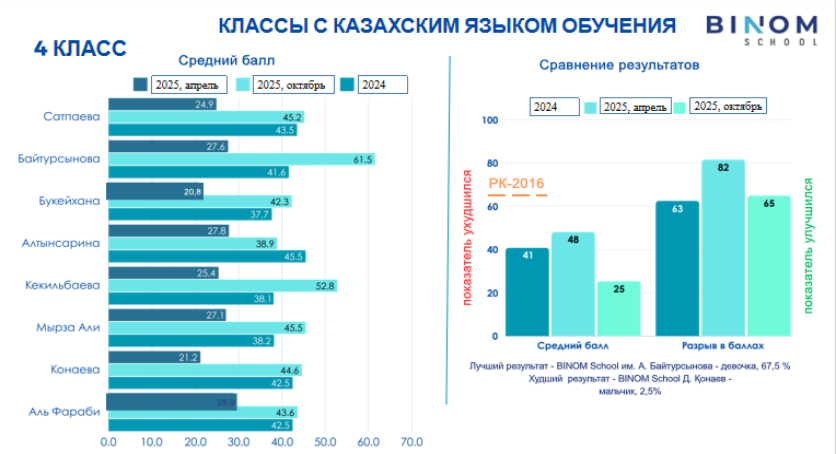
В рамках констатирующего эксперимента в начальных классах была поставлена задача определить, насколько сформированы у младших школьников ключевые компоненты функциональной грамотности, такие как понимание текста, умение работать с художественной и научно-популярной информацией, интерпретировать смысл прочитанного и выполнять задания повышенной сложности. Для этого были использованы диагностические задания по литературному чтению, позволяющие выявить уровень читательской компетентности учащихся, а также их способность применять полученные знания в практических учебных ситуациях [5].

Для выявления уровня читательской грамотности учащихся 3–4 классов школ – лицеев BINOM SCHOOL города Астаны в течение учебного года проводится два диагностических тестирования – по одному разу в каждом полугодии. Тест направлен на работу с текстом и включает один текст (информационный или художественный) и 16 вопросов. На выполнение теста отводится 50 минут. Задания к тексту соответствуют трем уровням читательской грамотности: базовый (поиск и извлечение информации), средний

(интерпретация и интеграция информации), высокий (оценка, анализ и рефлексия содержания текста).

На рисунке можно проследить динамику роста результатов тестирования учащихся 4-х классов школ BINOM за прошлый год и первую четверть текущего учебного года. Приведены сравнительные показатели восьми школ.

После проведения тестирования были представлены индивидуальные результаты каждого учащегося: сильные и слабые стороны, а также допущенные ошибки. На основе этих данных классные руководители продолжили дальнейшую работу. Учителя школ сети BINOM совместно разрабатывали задания к текстам в соответствии с требованиями Международного исследования PIRLS. Эти тексты и задания были интегрированы в соответствующие темы уроков литературного чтения. Некоторые материалы предоставляли учащимся через Google Forms в качестве задания на выходные, чтобы дети могли читать тексты и выполнять задания онлайн в удобное для них время.



Сравнительные данные результатов тестирования 4-х классов с казахским языком обучения школ BINOM города Астаны и Атырау

Практическая работа по развитию функциональной грамотности в начальных классах включает несколько направлений.

Во-первых, учителя активно используют разнообразные тексты: художественные и информационные, подобранные в соответствии с возрастными особенностями учеников и требованиями PIRLS. Работа с текстами проводится не только на уроке, но и через домашние задания в формате онлайн, что позволяет учащимся са-

мостоятельно обрабатывать информацию, развивать навыки анализа и критического мышления [6].

Во-вторых, особое внимание уделяется индивидуализации обучения. На основе результатов диагностического тестирования составляются индивидуальные карты успеваемости, где фиксируются сильные стороны каждого ученика и выявляются области, требующие дополнительной поддержки. Например, если ученик затрудняется в интерпретации информации, для него подбираются тексты с вопросами, стимулирующими рассуждение, сравнение и выводы.

В-третьих, практика показала высокую эффективность групповой работы и совместного обсуждения текстов. Ученики объединяются в малые группы для анализа прочитанного, обмена мнениями и обсуждения своих ответов на вопросы. Такой подход способствует формированию навыков аргументированной речи, критического мышления и понимания различных точек зрения.

Кроме того, внедрение элементов цифровых технологий делает процесс обучения более интерактивным. Использование Google Forms для выполнения заданий позволяет учителю получать мгновенную обратную связь, видеть, на каких вопросах дети ошибаются чаще всего, и корректировать дальнейшие задания. Практика показала, что учащиеся активно включаются в процесс, особенно когда задания связаны с актуальными темами и жизненными ситуациями.

Наконец, значительное внимание уделяется мониторингу и оценке прогресса. По итогам каждого тестирования проводятся аналитические сессии среди педагогов, на которых обсуждаются результаты, выявляются успешные методики и разрабатываются новые подходы. Такая системная работа позволяет проследить динамику роста функциональной грамотности и своевременно корректировать образовательные стратегии [7].

В целом, практика показывает, что систематическая работа по развитию функциональной грамотности, сочетание индивидуального подхода, групповой деятельности и цифровых инструментов, позволяет ученикам младших классов не только лучше понимать и анализировать тексты, но и успешно применять полученные знания в повседневной жизни и дальнейшем обучении.

Теперь сосредоточимся на слабых сторонах каждого ученика и будем работать с ними, чтобы в тестировании следующего полугодия показать более высокие результаты. Кроме того, в будущем

планируется создание сетевой платформы для работы с текстами. Уже сформирована творческая группа, в которой наши учителя разрабатывают тексты и задания, направленные на развитие читательской грамотности. Вместе с учителями мы прошли специальный курс повышения квалификации, где детально изучили, как создавать задания высокого уровня к текстам. Благодаря этому мы сможем разрабатывать качественные и разнообразные задания, которые не только проверяют понимание текста, но и развивают критическое мышление, умение делать выводы и применять знания в практических ситуациях.

Если каждый учитель при планировании урока будет включать задание, направленное на развитие функциональной грамотности в соответствии с учебными целями и критериями оценки, то у ученика постепенно будет формироваться устойчивая способность применять знания на практике, анализировать текст и делать осознанные выводы.

Системная работа по развитию функциональной грамотности в начальных классах – это не просто изучение техники чтения, а формирование у учащихся способности понимать, анализировать и использовать информацию в различных жизненных ситуациях. Комплексный подход, включающий индивидуальную работу с учащимися, групповое обсуждение текстов, использование цифровых платформ и регулярное диагностическое тестирование, позволяет эффективно отслеживать прогресс, выявлять затруднения и повышать уровень читательской компетентности [4].

Опыт работы в школах BINOM показывает, что сочетание творческого подхода педагогов, современных технологий и ориентированных на результаты заданий обеспечивает устойчивый рост функциональной грамотности младших школьников.

Внедрение этих практик не только повышает результаты тестирования, но и формирует у учеников навыки критического мышления, самостоятельного анализа информации и осознанного принятия решений – навыки, необходимые для успешной учебы и жизни в современном мире.

Таким образом, развитие функциональной грамотности становится ключевым компонентом образовательного процесса, направленного на всестороннее формирование компетентной, активной и самостоятельной личности.

Библиографический список

1. Жайтапова, А. А. Функциональная грамотность в образовательном пространстве глобализации / А. А. Жайтапова // Функциональная грамотность и образование: инновационные направления и методы педагогической практики : материалы международной научно-практической конференции ; под науч. ред. А. А. Жайтаповой, Б. К. Альмурзаевой, О. А. Шункеевой, Е. В. Белошниченко ; Актюбинский Региональный Государственный Университет им. К. Жубанова, 2017. – С. 10–14.

2. Семкин, А. В. Читательская грамотность младших школьников Республики Казахстан в современных условиях / А. В. Семкин, П. Ж. Баймухамбетова // Наука и реальность. – 4(8). – 2021. – С. 153–157.

3. Байменова, А. С. Методика обучения литературному чтению в начальной школе / А. С. Байменова. – Алматы : Эверо, 2018. – 185 с.

4. Мусина, Д. К. Функциональная грамотность: теория и практика для начальной школы / Д. К. Мусина, С. А. Турсунов. – Алматы : Логос, 2021. – 75 с.

5. Омарова, Л. А. Использование диагностических заданий для формирования читательской грамотности у младших школьников / Л. А. Омарова. – Алматы : РГПУ, 2019. – 220 с.

6. PIRLS Kazakhstan 2021. International Study of Reading Literacy in Primary Schools. Нур-Султан : МОН РК, 2022. https://taldau.edu.kz/ru

7. Жанабаев, С. М. Современные подходы к оценке образовательных достижений в начальной школе / С. М. Жанабаев. – Нур-Султан : Абай, 2020. – 46 с.

Внедрение современных образовательных программ в работу дошкольной образовательной организации

Р. С. Алиева

Омская гуманитарная академия, г. Омск

Научный руководитель – д-р пед. наук, профессор Е. В. Лопанова

Внедрение современных образовательных программ, направленных на улучшение качества образования детей и повышение профессионального уровня педагогов дошкольных учреждений, сталкивается с необходимостью обновления образовательного процесса. Это обновление должно способствовать развитию творческих и познавательных способностей детей, а также обеспечивать равные стартовые возмож-

ности для выпускников дошкольных учреждений при переходе на новый этап систематического обучения в школе.

Современные образовательные программы и технологии – не просто дань моде, а необходимое условие развития дошкольной образовательной организации. Инновационные решения позволяют: сделать образовательный процесс более эффективным и интересным для детей; повысить престиж учреждения в глазах родителей и общества; создать конкурентные преимущества на рынке образовательных услуг; формировать новые направления развития, соответствующие запросам времени.

Внедрение новых образовательных программ в дошкольные учреждения – это сложный, многоэтапный процесс, который требует системного подхода и участия команды квалифицированных специалистов. Успех инноваций зависит не только от качества самих программ, но и от готовности педагогов к переменам, уровня их профессиональной подготовки, а также от наличия современной материально-технической базы и четкой нормативно-правовой поддержки. Квалифицированные педагоги обеспечивают грамотную реализацию программ, адаптацию к изменениям. Профессиональная подготовка позволяет повысить компетентность педагогов, снижает сопротивление инновациям. Изменение мотивации к внедрению новаций способствует инициативности, творческому подходу и ответственности. Материально-техническая база создает условия для применения новых технологий и методик. Нормативно-правовое сопровождение гарантирует законность, защиту прав педагогов и воспитанников (Т. В. Волосовец, И. В. Светлакова, Т. А. Овечкина и др.).

Несмотря на широкое обсуждение и практический интерес, вопрос внедрения новых образовательных программ остается недостаточно изученным именно с точки зрения поиска и обоснования эффективных педагогических условий. Сложность феномена обусловлена рядом факторов.

Вариативность образования. Современная система дошкольного образования (ДОО) характеризуется разнообразием программ, подходов и технологий. Отсутствие единого «стандарта» внедрения усложняет поиск универсальных решений.

Многофакторность. На процесс влияют не только сами программы, но и уровень подготовки педагогов, материально-

техническое оснащение, управленческие решения, а также специфика контингента воспитанников и запросы родителей.

Динамичность. Образовательные технологии и требования общества меняются быстрее, чем успевают адаптироваться нормативные базы и методические рекомендации.

В связи с этим перед педагогической практикой встают следующие первоочередные задачи.

Уточнение понятия «современные образовательные программы в ДОО». Необходимо четко определить критерии «современности» программы. Это не просто наличие цифровых компонентов, но и соответствие ФГОС ДО, опора на деятельностный подход, развитие soft skills (гибких навыков), индивидуализация образовательного маршрута и обеспечение преемственности со школой.

Разработка комплекса педагогических условий. Это создание научно обоснованной среды, в которой внедрение инноваций будет проходить наиболее эффективно. К таким условиям могут относиться:

– непрерывное методическое сопровождение педагогов (курсы, наставничество);

– создание мотивационной среды для сотрудников;

– взаимодействие с родителями как полноправными участниками образовательного процесса;

– адаптация предметно-пространственной среды под новые задачи;

– проектирование модели внедрения. Требуется создание алгоритма или дорожной карты, которая бы описывала этапы, механизмы и ожидаемые результаты интеграции новых программ в повседневную практику детского сада. Такая модель должна быть гибкой, чтобы учитывать специфику конкретного учреждения.

Решение этих задач позволит перевести процесс внедрения инноваций из плоскости интуитивных проб и ошибок в область управляемой, прогнозируемой и научно обоснованной деятельности, что в конечном итоге повысит качество дошкольного образования.

По мнению ряда исследователей [1; 2; 3], преобладающей чертой практики менеджмента инновационных процессов в ДОО, направленного на внедрение образовательных программ и технологий, на сегодняшний день является несистемный, неосознанный подход, зачастую направленный на сам процесс, а не на его результаты. В силу этого стратегии изменения ориентированы не на содержательные ха-

рактеристики их перехода к новому состоянию, а на количественные изменения в работе, увеличение числа обновляемых участков дошкольного учреждения, числа воспитателей, занятых освоением новшеств, и выполнение решений вышестоящих инстанций и т. д.

Термин «современные образовательные программы» может относиться к программам, которые разрабатываются с учетом современных подходов, принципов и методов обучения, а также с учетом нормативно-правовой базы.

Образовательная программа – это комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты) и организационно-педагогических условий. Она представлена в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ дисциплин, иных компонентов, а также оценочных и методических материалов.

И. Н. Баринова считает, что образовательные программы выступают основой учебного процесса, определяя содержание, методы и формы обучения и являются документом, определяющим содержание, формы, методы и средства обучения, а также ожидаемые результаты освоения учебного материала. Она представляет собой комплексный план, который включает цели, задачи, структуру и организационные механизмы реализации образовательного процесса [4].

Структура современной образовательной программы включает обязательные компоненты: целевой раздел (определяет общее назначение, цели, задачи и планируемые результаты реализации программы); содержательный раздел (описывает содержание образования, включая программы отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин, модулей); организационный раздел (определяет общие рамки организации образовательного процесса, включая учебный план, календарный учебный график, планы внеурочной деятельности).

Выделяют следующие принципы разработки современных образовательных программ:

– междисциплинарный подход – объединение знаний из различных областей для решения комплексных задач. Например, STEM-образование – объединение естественных наук, технологий, инженерии и математики;

– проектный и практико-ориентированный подходы направлены на приобретение учащимися опыта решения практических задач через выполнение проектов;

– интеграция технологий, которые позволяют сделать процесс обучения более эффективным, интерактивным и доступным.

К методам реализации современных образовательных программ И. Н. Баринова относит:

– проектное обучение – обучающие при помощи педагога или куратора работают над исследовательским проектом, на практике применяя полученные теоретические навыки и знания;

– кейс-стади – метод обучения, основанный на анализе реальных или гипотетических ситуаций. Обучающимся предлагают конкретные кейсы, которые они должны проанализировать, чтобы найти наилучшее решение задачи или проблемы;

– проблемное обучение, дискуссии, ролевые игры – активизируют обсуждение, формируют аргументацию, критическое мышление [4].

Выбор программ должен зависеть от вида дошкольных образовательных учреждений: детский сад; детский сад с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития воспитанников; детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников; детский сад присмотра и оздоровления с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий и процедур; детский сад комбинированного вида; центр развития ребенка – детский сад с осуществлением физического и психологического развития, коррекции и оздоровления всех воспитанников. Выбранная программа должна отвечать поставленным задачам дошкольного образовательного учреждения. Не допускается использование в работе с детьми программ, не прошедших соответствующей экспертизы на федеральном или городском уровне. На педагогическом совете должно быть принято решение о внедрении той или иной программы в работу дошкольного учреждения. В Устав детского сада записывается выбранная детским садом программа.

В процессе внедрения программы в работу дошкольного учреждения необходима следующая работа: теоретическое ознакомление с программой по всем возрастным группам. Также необходимо изучить раздел «Развивающая предметная среда». В зависимости от типа детского учреждения, содержания воспитания предметная среда должна обеспечивать развитие всех видов детской деятельности в за-

висимости от выбранной программы и ее задач. Далее подбираем методический и дидактический материал по выбранной программе. Осуществляем мониторинг детей в каждой возрастной группе. Желательно провести несколько теоретических и практических семинаров для педагогов по вопросам реализации выбранной программы. Консультации и открытые мероприятия для родителей. Переход на новую программу следует начинать с младшего дошкольного возраста или с того возраста, который предусмотрен программой.

Реализация организационно-педагогических условий внедрения современных образовательных программ в ДОО предполагает комплекс мер, направленных на обновление образовательного процесса, повышение его эффективности и соответствие федеральным стандартам (ФГОС ДО) [5]. Эти условия включают обновление содержания образования, модернизацию инфраструктуры, повышение квалификации педагогов, взаимодействие с родителями и создание развивающей среды.

В организационно-педагогические условия входят:

– обновление содержания образования;

– модернизация инфраструктуры и материально-технического обеспечения;

– повышение квалификации педагогов;

– взаимодействие с родителями;

– создание психолого-педагогических условий;

– нормативно-правовая база.

Современные образовательные программы должны соответствовать ФГОС ДО и включать интеграцию образовательных областей (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие).

Таким образом, внедрение инноваций в дошкольное образование – это комплексная задача, требующая профессионального подхода, поддержки на всех уровнях и постоянного развития кадрового потенциала. Только при соблюдении этих условий возможно гармоничное развитие образовательной организации и успешная адаптация к вызовам современного мира. Опыт современных российских дошкольных образовательных организаций располагает огромным арсеналом применения современных образовательных программ в работе ДОО. Эффективность их применения зависит от сложившихся традиций в

дошкольной организации, способности педагогического коллектива воспринимать эти инновации и материально-технической базы ДОО.

Библиографический список

1. Ахпателова, А. Т. Внедрение и реализация федеральной образовательной программы дошкольного образования в практике работы дошкольных образовательных учреждений / А. Т. Ахпателова // Научный аспект. – 2024. – Т. 2. – № 6. – С. 171–175.

2. Гордеева, В. В. Применение современных психолого-педагогических технологий в образовательном процессе ДОО / В. В. Гордеева, П. Э. Мустафаева // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2025. – № S2-2 (55). – С. 166–168.

3. Волосовец, Т. В. ФГОС ДО: обеспечение вариативности и разнообразия содержания образовательных программ и организационных форм дошкольного образования / Т. В. Волосовец. – Режим доступа: http://www.firo.ru.

4. Баринова, И. Н. Методы и стратегии разработки образовательных программ: современные подходы и тенденции / И. Н. Баринова. – Литрес, 2025. – 70 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. – № 1155. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244

Ключевые стрессовые факторы при изучении иностранных языков студентами языковых вузов

А. А. Алтухова, Л. А. Немчинова
Липецкий государственный педагогический университет
им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк
Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент Е. Г. Трунова

Изучение иностранных языков в современном мире – это не просто академическая задача, а «ключ» к саморазвитию и успеху во многих профессиональных сферах. Однако для многих процесс изучения иностранных языков превращается в источник фрустрации и хронического напряжения. Чтобы понять природу академического стресса, связанного с овладением иностранным

языком, необходимо прежде разобраться в том, что собой представляет стресс.

Ученые определяют стресс (от англ. stress – давление, нажим, напряжение) как состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных условиях [1]. Отмечая при этом, что стресс – это обязательное проявление жизнедеятельности организма [2].

Исследователи указывают, что стресс протекает в трех стадиях [3]:

1. Общая стадия тревоги – характеризуется первичным ответом человеческого организма на источник стресса (стрессор) или внешний стимул.

2. Стадия резистентности – организм начинает использовать имеющиеся ресурсы с целью оказания «необходимого» сопротивления на воздействие стрессора.

3. Стадия истощения – возникает, когда у человека недостаточно необходимых «жизненных ресурсов» для борьбы со стрессом.

Стресс присутствует во всех сферах жизни человека, в том числе и в образовательной среде. Стресс в образовании принято называть академическим. Обычно он определятся как психологическая реакция обучающихся на различные трудности, которые ими воспринимаются сквозь призму собственной личности, то есть субъективно.

Академический стресс может проявляться на любой ступени обучения. Важно понимать, что стресс при изучении иностранным языкам не является уделом «слабых» студентов или «двоечников». Нельзя не упомянуть и современную высококонкурентную среду и ее влияние на психическое состояние молодежи. В обществе повсеместно транслируется установка быть самым продуктивным, лучшим и успешным. В образовательной сфере также же поощряется конкурентность. Так, студентов побуждают сравнивать свои успехи с достижениями других, вводя рейтинговые системы оценки, что является дополнительным стрессовым фактором.

Между тем отдельные предметы порождают больше стресса для обучающихся, чем другие. К таким предметам можно небезосновательно отнести иностранный язык. Выдающийся отечественный психолог И. А. Зимняя выделила три ключевые особенности,

которые делают этот учебный предмет психологически сложным для усвоения [4]:

1. Беспредметность. Иностранному языку приходится интегрировать другие науки, так как сам он не имеет собственного предмета речи. Здесь изучение происходит на базе тем, которые берутся из других наук или сфер жизни.

2. Неоднородность. Язык является многоуровневой системой, которая включает в себя лексику, фонетику, грамматику и саму речевую деятельность. Основная трудность заключается в том, что вся эта система разноплановых элементов должна быть выучена за короткий промежуток времени на интегративной основе. Грамматика и лексика сразу же включается в живую речь, что создает стресс-фактор для учащихся.

3. Беспредельность. Язык невозможно выучить «до конца», он не имеет четких границ, бесконечно вариативен. Попытка выучить все – это гонка за постоянно ускользающим результатом.

Для более полного понимания причин, вызывающих стресс, в процессе обучения иностранному языку нами была разработана анкета, состоящая из 5 разделов:

– стресс и физические и эмоциональные реакции;

– стресс и социальный аспект;

– стресс при изучении иностранного языка и других дисциплин;

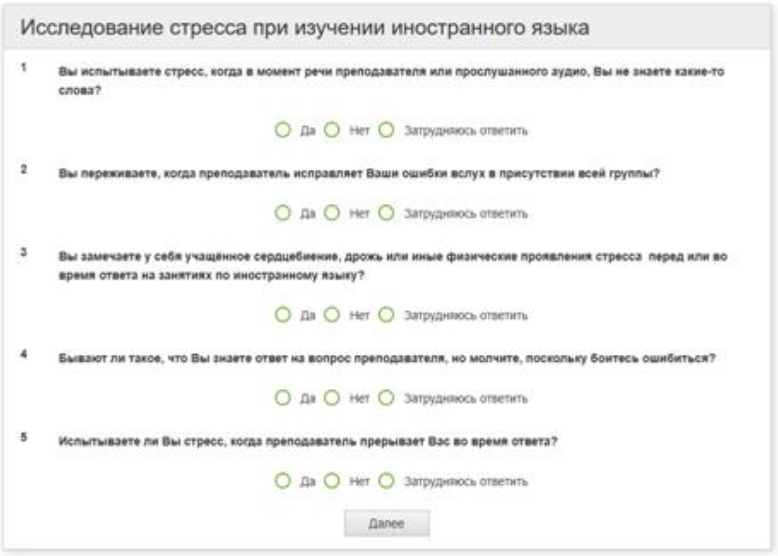
– стресс при изучении разных аспектов иностранного языка;

– способы борьбы с академическим стрессом при изучении иностранного языка, используемые обучающимися.

Исследование проводилось среди студентов института филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского» с 01.03.2026 г. по 06.03.2026 г. В нем приняли участие 52 студента. Анкетирование проводилось в электронном виде на платформе Online Test Pad. На рисунке представлены пример формы анкеты и Qr-код, который открывает доступ для прохождения анкетирования.

Кратко остановимся на полученных результатах. Ответы на вопросы первого раздела показали, что основной испытываемый студентами стресс сопряжен со страхом совершить ошибку (77 %). На втором месте – необходимость спонтанно реагировать и вступать во взаимодействие с преподавателем (53 %). Дополнительным стрессовым фактором является исправление ошибок во время ответа

студентов, что часто приводит к демотивации и потере коммуникативной инициативы.



Анкета для выявления основных стрессовых факторов

Анализ ответов на вопросы второго раздела показал, что присутствие однокурсников и преподавателя не порождает избыточный стресс во время учебного общения, в то время как ситуация спонтанного ответа с места рассматривается студентами как более стрессовая, чем подготовленный ответ на иностранном языке «у доски». 65 % респондентов указали на это.

Результаты, полученные по третьему разделу, показали, что 43 % студентов испытывают стресс при устном ответе при изучении дисциплин на родном языке, что говорит о том, что иностранный язык не является основным стрессовым фактором. Однако важно оговорить, что опрашиваемые студенты специализируются в изучении иностранных языков.

Согласно результатам, полученным по четвертому разделу, 60 % студентов отметили, что наиболее сложным для них является говорение, особенно если это происходит без подготовки. Вторым по сложности видом речевой деятельности идет аудирование (47 % респондентов). Говорение (спонтанное) и аудирование объединяет то, что у обучающихся имеется в распоряжении весьма ограниченное количество времени. Таким образом, временной фактор создает избыточный стресс.

Ответы на вопросы пятого раздела показали, что в целом у обучающихся нет сознательно выработанных методов борьбы со стрессом. Лишь некоторые из них (27 %) используют переключение внимание на что-то другое, а 15 % пытаются себя внутренне приободрить. Большинство же просто ждут, когда стрессовые эмоции уйдут сами. Примечательно, что, формулируя рекомендации для преподавателей как снизить стресс на занятии, многие вместо предложения конкретных действий написали «относиться с пониманием к студентам и испытываемым ими трудностям», что в целом укладывается в достаточно пассивную позицию обучающихся, сталкивающихся с проблемой стресса. Возможно, причина этому – отсутствие знаний о природе академического стресса и методов борьбы с ним.

Проведенный анализ подтверждает, что процесс изучения иностранного языка в вузе сопряжен с рядом стрессовых факторов, среди которых доминирует страх публичных выступлений, дефицит времени на обдумывание и формулирование мысли при спонтанных ответах и аудировании, боязнь совершить ошибку. Для преодоления выявленных проблем необходима комплексная работа, направленная на снятие тревожности: создание доброжелательной атмосферы, где ошибка является естественным побочным продуктом учебного общения; использование игровых форм работы, снижающих страх публичной речи; применение техник саморегуляции.

Библиографический список

1. Шогенов, Б. Ю. Влияние стресса на человека / Б. Ю. Шогенов // Экономика и социум. – 2020. – № 10 (77). – С. 120–123.

2. Акимова, А. Р. Практикум по психологии стресса : в 4 ч. / А. Р. Акимова. – Часть 2 : Стрессоры и изменяющие жизнь события. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2015. – 113 с.

3. Чернова, Е. Н. Подходы к определению понятий «стресс» и «стрессовая ситуация» / Е. Н. Чернова // Актуальные исследования. – 2024. – № 10-2(192). – С. 81–85.

4. Зимняя, И. А. Психологическая характеристика иностранного языка как объекта овладения в языковом вузе / И. А. Зимняя. – URL: https://psychlib.ru/mgppu/ZSnt1980/ZPH-048.HTM. – (дата обращения 05.03.2026).

Результаты исследования стигматизации лиц с психическими расстройствами среди родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

А. А. Альтерготт
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О. А. Таротенко

Стигматизация людей с психическими заболеваниями имеет долгую историю, которая уходит корнями в глубокое прошлое, и эта стигма является не только онтологически и антропологически укорененной [1], но и дискредитирующей и социально повреждающей [2]. Наиболее неоднозначным, воспринимающимся в обществе как символ безумия и наиболее стигматизируемым из всех психических расстройств является шизофрения [3].

Исследования, посвященные изучению стигматизации душевнобольных, достаточно многочисленны и включают в себя рассмотрение проблемы стигматизации как со стороны общества в целом, так и со стороны представителей отдельных социальных групп. Вместе с тем стигматизация лиц, страдающих психическими расстройствами, со стороны лиц, также несущих на себе бремя социальной стигмы, редко привлекает внимание исследователей.

Исследование стигматизации лиц с психическими расстройствами (с акцентом на шизофрению) среди родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью проводилось на базе социально ориентированной некоммерческой организации г. Омска Омская региональная общественная организация инвалидов (ОРООИ) «Планета друзей».

Выборка исследования: целевая, сформированная на основе принципа удобства. Выборку составили родители детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, численность выборки – 40 человек (n=40), 29 женщин и 11 мужчин в возрасте от 25 лет до 51 года, средний возраст опрошенных – 38,7 лет, медианный – 39,5 лет.

В исследовании были применены опросный метод (анкета, разработанная Всероссийским центром изучения общественного мнения [4]) и психометрический метод (опросник для изучения стигматизации лиц, страдающих психическими расстройствами, разработанный Т. Г. Светличной, Е. А. Смирновой, О. А. Харьковой [5]). Анализ данных осуществлялся с помощью методов описательной статистики при использовании программы Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Ожидаемый результат: на фоне хорошей осведомленности о психических расстройствах среди родителей детей с ОВЗ и инвалидностью будет характерен низкий уровень стигматизации лиц с психическими заболеваниями.

Результаты анкетирования показали достаточный уровень осведомленности респондентов (знают о шизофрении в общих чертах 80 % опрошенных, четверть опрошенных (20 %) хорошо осведомлены о симптомах данного расстройства). Преобладает мнение, что у больного шизофренией зачастую присутствуют раздвоение личности (45 %), галлюцинации (37,5 %), а для описания такого человека были выбраны прилагательные: непостоянный (65 %), опасный (30 %), творческий (27,5 %), уязвимый (25 %). В представлениях опрошенных большинство людей в нашем обществе относятся к людям с психическими заболеваниями с недоверием (45 %), страхом (27,5 %), сочувствием (25 %), презрением (20 %), а среди основных проблем, с которыми чаще всего сталкиваются люди с психическими расстройствами, были названы: негативное отношение общества (75 % опрошенных), проблемы с трудоустройством (72,5 %) и недостаточная квалификация медицинского персонала (37,5 %). Полностью согласных с утверждением о том, что человеку, больному шизофренией, следует находиться подальше от большинства людей, не нашлось, скорее, согласны лишь 22,5 % респондентов, 52,5 %, скорее, не согласны.

По результатам оценки уровня стигматизации с помощью опросника для изучения уровня стигматизации психически больных со стороны общества средний балл стигматизации составил 44,7 для интегрального показателя, 22,8 для шкалы «Отношение к больным психическими заболеваниями», 21,9 для шкалы «Социально-правовые аспекты психически больных».

Для интегрального показателя стигматизации было получено следующее соотношение: высокий – 2 % опрошенных, средний – 60 % и низкий – 38 % принимавших участие в исследовании.

Для результатов по шкале «Отношение к больным психическими заболеваниями» было получено следующее соотношение: высокий – 0 % опрошенных, средний – 65 % и низкий – 35 % опрошенных.

Для результатов по шкале «Социально-правовые аспекты психически больных» было получено следующее соотношение: высокий – 2 % опрошенных, средний – 88 % и низкий – 10 % принимавших участие в исследовании.

Таким образом, на фоне хорошей осведомленности о психических расстройствах для родителей детей с ОВЗ и инвалидностью характерен средний уровень стигматизации лиц с психическими заболеваниями. Можно предположить, что такие результаты связаны как с достаточной осведомленностью родителей детей с ОВЗ и инвалидностью о психических заболеваниях, так и с тем, что родители детей с ОВЗ и инвалидностью также несут на себе бремя социальной стигмы.

Вместе с тем наблюдается и другая тенденция, заключающаяся снижении процента представленности низкого уровня стигматизации при обращении к теме социально-правовых аспектов психически больных. Мы полагаем, что данная тенденция, заключающаяся в формальном провозглашении равных прав и возможностей, несмотря на существующий дефицит реальных социальных условий и перспектив для людей с психическими расстройствами, в целом характерна для современного общества на текущем этапе его развития.

Библиографический список

1. Иванюшкин, А. Я. Стигма как «Вторая болезнь»: исторический контекст / А. Я. Иванюшкин // Российский психиатрический журнал. – 2010. – № 1. – С. 36–41.

2. Goffman, E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, 1963.

3. Дмитриева, Т. Б. Этнокультуральная психиатрия / Т. Б. Дмитриева, Б. С. Положий. – М. : Медицина, 2003. – 448 с.

4. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Шизофрения: болезненный страх. – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/shizofreniya-boleznennyj-strakh- (дата обращения: 03.11.2024).

5. Светличная, Т. Г. Валидизация опросника для изучения стигматизации лиц, страдающих психическими расстройствами / Т. Г. Светличная, Е. А. Смирнова, О. А. Харькова // Ученые записки КФУ им. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2023. – № 2. – С. 44–49.

Сопровождение проектно-исследовательской деятельности одаренных младших школьников

К. О. Амелин, А. А. Иванова, В. О. Лампартер
Омский государственный педагогический университет, г. Омск
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент О. С. Парц

Сохранение одаренности как качественной характеристики одаренной личности начинается с детского возраста, когда ребенок проявляет свое видение мира в проектно-исследовательской деятельности. Младший школьный возраст является значимым в развитии детской одаренности, так как проявление любознательности подкрепляется освоением навыков учебной деятельности, что дает новые возможности воображению и исследовательской активности младшего школьника.

Включение младшего школьника в проектно-исследовательскую деятельность может стать отправной точкой развития таких качеств одаренной личности, как готовность познавать и исследовать окружающий мир, формулировать и обсуждать проблемные вопросы, предлагать свои неординарные решения для совершенствования реальной жизни. Успешность результатов деятельности во многом определяется тем, насколько ответственно относятся взрослые к организации образовательного пространства в сопровождении проектно-исследовательской деятельности детей.

Цель данной статьи – определить характеристики образовательной среды как важного компонента сопровождения проектно-исследовательской деятельности одаренных младших школьников.

Младший школьный возраст, по мнению Л. И. Пащенко, является «периодом интенсивного развития интеллектуальных и творческих способностей», поэтому важно сопровождать развитие ода-

ренных детей, создавая «благоприятные условия для раскрытия потенциала» [1, с. 42].

Вопросы развития одаренности изучали такие ученые, как Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков, В. Д. Шадриков и др. В Рабочей концепции одаренности обращается внимание на многоаспектность понятия детской одаренности и необходимость своевременной поддержки и сопровождения развития детской одаренности [2].

При этом В. С. Запалацкая акцентирует внимание на том, что важным компонентом сопровождения в системе работы с одаренными детьми является проектирование мотивирующей образовательной среды, создающей дополнительные возможности для проявления и поддержки одаренных детей» [3, с. 2].

Исследование проводилось на базе Центра дополнительного образования детей «Эврика» г. Омска в ходе заключительного этапа конкурса проектных и исследовательских работ младших школьников, предполагающего публичную презентацию работ победителей конкурса.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что основой сопровождения развития одаренных младших школьников является создание психологически комфортной образовательной среды, активизирующей возможности детей.

Выделим следующие характеристики образовательной среды, мотивирующей проявление и закрепление качеств одаренной личности.

Открытость образовательной среды достигалась за счет открытости коммуникации, которая:

– предполагает взаимодействие всех участников, в том числе детей, их родителей и экспертной группы;

– строится в формате диалога, при этом непосредственное взаимодействие между выступающими и слушателями минимальное, присутствующие (организаторы, родители и дети) внимательно слушают выступления, поддерживают аплодисментами и задают вопросы по содержанию проведенной работы, на что имеют возможность получить развернутые и спокойные ответы.

Важной характеристикой является *естественность* образовательной среды, предполагающей продуманную организацию пространства, сценарного плана события, техническое и кадровое

обеспечение, создающие психологически благоприятный климат для публичной презентации участниками результатов проектов и осознания значимости проделанной работы. Поэтому даже испытывая волнение, дети продолжали выступать уверенно, проявляли интерес к своим темам и демонстрировали хорошую подготовку, самостоятельность мышления и умение представлять результаты своей работы.

Гуманистическая составляющая образовательной среды проявлялась в информативности и разнообразии тем конкурсных работ, проектов и исследований, направленных на преобразование окружающей действительности. Например, проект о здоровом образе жизни, в котором участник представил результаты анкетирования среди школьников и изменения в образе жизни своей семьи после внедрения принципов ЗОЖ.

Особый интерес вызвали проекты, посвященные истории омских улиц и мостов, в рамках одного из которых был представлен креативный мультфильм, раскрывающий исторические детали, вопросы и ожидания горожан, которые могут быть полезными для развития города Омска. В результате участники продемонстрировали высокий уровень подготовки и уверенное владение материалом.

В целом, проектно-исследовательская деятельность способствует развитию познавательной активности, уверенности, коммуникативных и исследовательских навыков, значимых для развития одаренности младших школьников. Полученный опыт стимулирует детей к дальнейшему познанию и раскрытию своего интеллектуального потенциала.

По мнению П. Н. Шипиловой, О. Ю. Добромысловой, Л. Н. Гришановой, особенностью сопровождения младших школьников является то, что необходимо «постараться создать эмоциональный фон уверенности школьника», что в случае необходимости всегда есть человек, который может и помочь, и предоставить «максимальную самостоятельность в решении проблемы», что «добавляет уверенность школьнику» [4, с. 476].

Конкурс проектно-исследовательской деятельности создает условия для сопровождения и поддержки одаренных младших школьников, развития их самостоятельности, инициативности и творческости, поддерживает их стремление к дальнейшему познанию и исследованию окружающего мира.

Библиографический список

1. Пащенко, Л. И. Создание благоприятной психолого-педагогической обстановки в развитии творческого потенциала и одаренности детей младшего школьного возраста / Л. И. Пащенко // Научно-методическое и организационное сопровождение работы с обучающимися, проявившими выдающиеся способности : сборник научно-методических материалов по итогам VII Всероссийской заочной научно-практической конференции, Ставрополь, 05 декабря 2024 года. – Ставрополь : Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2024. – С. 41–44. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80066831

2. Рабочая концепция одаренности / Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин [и др.]. – 2-е издание, расширенное и переработанное. – Москва : ООО «Издательство МАГИСТР», 2003. – 94 с.

3. Запалацкая, В. С. Принципы проектирования мотивирующей образовательной среды в системе работы с одаренными детьми и талантливой молодежью / В. С. Запалацкая // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 2(140). – DOI 10.23670/IRJ.2024.140.50.

4. Шипилова, Т. Н. Педагогическое сопровождение проектно-исследовательской деятельности младших школьников / Т. Н. Шипилова, О. Ю. Добромыслова, Л. Н. Гришанова // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Барнаул – Липецк, 21 апреля 2022 года. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2022. – С. 474–479. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50472156

Потенциал волонтерской деятельности в формировании гражданского самосознания старшеклассников

А. И. Ангараева
Иркутский государственный университет, г. Иркутск
Научный руководитель – д-р пед. наук, профессор Е. Л. Федотова

Становление гражданского общества в России обуславливает необходимость формирования сознательного гражданина, который эффективно участвует в процессах становления общества. Эта задача тесным образом связана с системой образования, в которой реа-

лизуются процессы обучения, развития, воспитания подрастающего поколения. В современных нормативных документах также акцентируется внимание на значимости становления гражданской идентичности и гражданского самосознания у подрастающего поколения, что ориентирует систему образования на поиск путей, методов, приемов и средств организации данной работы в контексте образовательного процесса. Разработка вопросов, касающихся гражданского воспитания, своими корнями уходит в античную и классическую педагогику и связывается с именами Платона, Аристотеля, Ж. Ж. Руссо, И. Канта и многих других.

В отечественной педагогике большой вклад в рассмотрение цели и задач гражданского воспитания внесли В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов и другие исследователи. В советской педагогике вопросы гражданского воспитания рассматриваются в целом ряде контекстов. Социогенетическое понимание развития личности, получение опыта коллективной деятельности раскрываются П. П. Блонским, А.С. Макаренко, В. А. Сухомлинским; идейно-нравственное и правовое воспитание рассматривают в своих работах О. С. Багданова, Б. З. Вульфов, Б. Т. Лихачев и др. Вопросы формирования гражданственности, связанные с механизмом осознания обучающимися норм морали и права, нашли свое отражение в работах Л. А. Дуржиевой, В. И. Кожукарь, Г. А. Кузнецова, Н. И. Шевченко, М. И. Шиловой, Т. А. Шингирей. В то же время, как показывает анализ научной литературы, вопрос о потенциальных возможностях волонтерской деятельности в формировании гражданского самосознания старшеклассников является изученным недостаточно.

Старший школьный возраст – это период развития детей, который характеризуется становлением мировоззрения, развитием таких личностных компонентов, как самосознание, рефлексия, система ценностных ориентаций. Старшеклассники в большей степени осознают свое собственное «Я», у них уже сформирована достаточно устойчивая система представлений о себе, о мире, о других людях, сформировано отношение к миру, другим людям и себе. Кроме того, особенности развития мышления усиливают процессы самопознания и самосознания, что влияет на развитие сознания в целом и самосознания, в частности. Глубина представлений о себе у старшеклассников содействует дифференциации имеющихся пред-

ставлений и выделению внутри самосознания, как общего психического конструкта, отдельных составляющих, в частности гражданского самосознания. Имея к старшему дошкольному возрасту, определенный опыт общественной деятельности, представлений об устройстве общества, взглядов на происходящие политические, социально-экономические явления, старшеклассники уже способны осознавать себя как гражданина общества, но это происходит в разной степени. Имеющиеся актуальные тенденции современного образования свидетельствуют о том, что на фоне происходящих в обществе процессов и изменений формирование гражданского самосознания у подрастающего поколения затруднено, в связи с чем актуален поиск эффективных путей и средств, которые будут содействовать формированию самосознания. В связи с этим мы проанализируем далее потенциальные возможности волонтерской деятельности в формировании самосознания у старшеклассников.

Согласно мнению И. В. Фокиной [1], гражданское самосознание может быть рассмотрено как сложно структурированная, развернутая во времени и пространстве система психических процессов, которая выражается в осознании себя в общественно-культурной системе и включает представления и оценочные суждения относительно общества. В более узком смысле гражданское самосознание можно определить как осознание себя личностью в обществе как субъекта самостоятельной деятельности. Также под гражданским самосознанием понимают динамическую систему представлений человека о себе как о гражданине, осознание и ответственность за свои действия перед обществом, оценка личностью своих качеств в контексте социально значимой деятельности. Гражданское самосознание является характеристикой субъекта деятельности, который способен ставить перед собой социально значимые цели и принимать важные для общества решения. В ряде исследований отмечается, что гражданское самосознание – это высшая социализированная форма субъектности человека, которая позволяет ему ответственно и свободно строить свою жизнь, совершать поступки и жизненные выборы.

Гражданское самосознание объединяет в себе такие составляющие, как мотивы, ценности, установки относительно своей

гражданской роли и позиции. Формирование гражданского самосознания тесным образом связывается исследователями со становлением субъектности личности. Становление субъектности личности и ее творческой активности тесным образом связано с наличием развитого самосознания во всех его компонентах. Формирование гражданского самосознания находится в тесной взаимосвязи с участием самого человека в общественной деятельности, потому что именно в ней происходит осознание значимости, ценности общественной деятельности и осознание себя как личности, у подрастающего поколения. Соответственно, одним из вариантов участия в общественной деятельности для старших школьников может являться деятельность волонтерская. Волонтерство как вид деятельности и как социально-психологический феномен рассматривают больше всего в контексте социологических исследований. При этом единого мнения в понимании сущности волонтерской деятельности на данный момент не определено.

Социолог К. Бидерман считает, что волонтерство – это серьезный досуг, и его потенциал реализуется на регулярной основе через самовыражение, чувство принадлежности к общности, духовный рост. Л. Е. Сикорская [2] считает, что волонтерская деятельность – это деятельность, направленная на оказание социальных услуг людям. И. В. Мерсиянова [3] волонтерство называет трудом, но в этом контексте понимание волонтерства является достаточно дискуссионным. Волонтерская деятельность базируется на оказании помощи в разных сферах, в связи с чем виды волонтерской деятельности дифференцируются. Многие исследователи отмечают, что развитие волонтерского движения базируется на тех людях, у которых доминируют альтруистические мотивы личности и которые самореализуются, выполняя деятельность, несущую общественно-полезную направленность. Волонтерский потенциал достаточно широк, так как волонтеры в разных видах деятельности оказывают помощь другим людям и, тем самым, влияют на свое собственное формирование как личности, а также у них происходит становление системы ценностей, мировоззрения, изменяется система мотивов. С точки зрения формирования гражданского самосознания волонтерская деятельность обладает значительным потенциалом.

Выполняя деятельность на добровольной основе, не ожидая за нее вознаграждения, подрастающее поколение учится действовать на основе нравственных норм и ценностей, глубоко осознавая взаимосвязь между своими действиями и изменениями, происходящими в обществе в результате этих действий. Волонтерское движение помогает формировать у подрастающего поколения представления о том, как человек способен влиять на решение разных общественных проблем, вносить свой вклад в их решение и осознавать себя в этом процессе. Являясь участником волонтерского движения, любой человек, в том числе и старшеклассник, находится, прежде всего, в системе взаимоотношений, в которой он получает обратную связь, осознает себя, познает других людей. Все это влияет на формирование его отношения к миру и системы ценностных ориентаций, содействует развитию мотивов добровольческой деятельности.

Распространенными направлениями добровольческой деятельности в современных условиях являются социальное волонтерство и экологические проекты. Именно в них задействовано большинство людей в нашей стране. Развивая представления старшеклассников о волонтерском движении, содействуя включению в волонтерское движение, тем самым мы можем влиять на формирование гражданского самосознания [4].

Библиографический список

1. Фокина, И. В. Гражданское самосознание как высшая социализированная форма субъектности профессионала / И. В. Фокина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 17. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskoe-samosoznanie-kak-vysshaya-sotsializirovannaya-forma-subektnosti-professionala (дата обращения: 17.12.2024).

2. Сикорская, Л. Е. Добровольческая деятельность как сфера социализации молодежи / Л. Е. Сикорская ; под ред. В. А. Ситарова. – Москва, 2009. – 312 с.

3. Мерсиянова, И. В. Общественная активность населения и восприятие гражданами условий развития гражданского общества / И. В. Мерсиянова, Л. И. Якобсон. – Москва : Издательский дом ГУ ВШЭ, 2007. – 220 с.

4. Семенова, Д. М. Ценности в структуре гражданской идентичности: понятие и инструменты / Д. М. Семенова, М. В. Афонин, С. А. Кудрявцев // Политконсультант. – 2023. – Т. 3. – № 1. – URL: https://politicjournal.ru/PDF/04PK123.pdf (дата обращения: 17.01.2026).

Исследовательские задания как инструмент развития познавательной самостоятельности младших школьников

З. И. Андрющенко
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, г. Кокшетау,
Научный руководитель – канд. пед. наук Я. И. Радзицкая

Современные требования к системе образования ориентируют начальную школу на формирование личности обучающегося, способной к активному и самостоятельному познанию окружающего мира. В условиях стремительного развития информационного общества младший школьник должен обладать рядом важных качеств, среди которых особое значение приобретают познавательная самостоятельность, критическое мышление, способность оперативно принимать решения, анализировать и синтезировать информацию, а также применять полученные теоретические знания в практической деятельности.

В связи с динамичными изменениями образовательной среды и постоянным обновлением содержания образования возрастает необходимость целенаправленного развития познавательной самостоятельности учащихся уже на начальном этапе обучения. Формирование данного качества рассматривается как важное условие успешного освоения учебной деятельности и дальнейшего интеллектуального развития ребенка.

Не случайно в современных нормативных документах в области образования подчеркивается значимость развития у обучающихся исследовательских и познавательных навыков. Так, отмечается, что целью начального образования является создание образовательного пространства, благоприятного для гармоничного становления и развития личности обучающегося, обладающего основами следующих навыков широкого спектра: функционального и творческого применения знаний, критического мышления, а также проведения исследовательской деятельности [1–3].

Как известно, «познавательная самостоятельность – это многоаспектное личностное образование, предполагающее умение использовать полученные знания в различных жизненных ситуациях» [4, с. 74]. Рассматривая данное определение в контексте

начальной школы, наиболее эффективным инструментом развития служат исследовательские задания, поскольку именно в начальной школе должен закладываться фундамент знаний, умений и навыков активной творческой и самостоятельной деятельности учащихся, приемов анализа, синтеза и оценки результатов своей деятельности. И исследовательская работа – один из важнейших путей решения данной проблемы.

Для более полного понимания сущности познавательной самостоятельности целесообразно рассмотреть ее структурные компоненты.

Так, мотивационно-целевой компонент отражает внутренние побудительные силы познавательной деятельности учащегося. Он включает проявление познавательного интереса и любознательности, осознанную потребность в получении новых знаний, а также способность самостоятельно формулировать цели и определять задачи собственной учебной деятельности.

Операционно-деятельностный компонент связан с практической реализацией познавательной активности. Он предполагает сформированность мыслительных, интеллектуальных и организационных умений, необходимых для осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Оценочно-критериальный компонент характеризует способность обучающегося анализировать результаты собственной деятельности. Данный компонент предполагает умение достигать поставленных целей, осуществлять адекватную самооценку, а также способность к рефлексии и осмыслению собственных действий.

Нравственно-волевой компонент отражает личностные качества, обеспечивающие устойчивость познавательной активности. Он включает готовность к проявлению волевых усилий в процессе познавательной деятельности, настойчивость, целеустремленность и способность преодолевать возникающие трудности [5, с. 47].

Развитие познавательной самостоятельности у младших школьников является поэтапным процессом, который осуществляется постепенно в ходе учебной деятельности и предполагает переход от более простых форм самостоятельности к более сложным. В педагогической практике выделяют несколько уровней сформированности познавательной самостоятельности учащихся.

Репродуктивный уровень самостоятельности характеризуется выполнением учебных действий по заданному образцу. На данном этапе обучающиеся действуют преимущественно по инструкции учителя, воспроизводят ранее усвоенные способы деятельности и применяют известные алгоритмы решения задач.

Частично-поисковый уровень предполагает более активное участие учащихся в процессе решения учебных задач. Школьники начинают самостоятельно выбирать способы выполнения заданий, опираясь на имеющиеся знания и опыт, а также предпринимают первые попытки поиска альтернативных решений.

Поисковый уровень характеризуется проявлением более выраженной познавательной активности. Учащиеся самостоятельно формулируют вопросы, анализируют учебную ситуацию, осуществляют поиск различных способов решения поставленных задач и сравнивают возможные варианты.

Творческий уровень самостоятельности является наиболее высоким уровнем развития познавательной самостоятельности. Он предполагает способность учащихся к генерации новых идей, созданию оригинальных продуктов деятельности, а также к самостоятельному конструированию способов решения учебных и познавательных задач.

Таким образом, проведенный теоретический обзор источников позволил рассмотреть сущность познавательной самостоятельности, ее структурные компоненты и уровни сформированности, что создает основу для дальнейшего рассмотрения практических средств ее развития в образовательном процессе. Поскольку именно на этом этапе жизни ребенка учебная деятельность является ведущей и определяет развитие главных познавательных особенностей развивающейся личности» [6, с. 99]. Помимо этого, исследовательские задания способствуют развитию кругозора учащихся, а также учат навыкам анализа и самоанализа, прививают самоконтроль и способность к самоорганизации.

После рассмотрения ключевых понятий проблемы нами были определены и классифицированы виды исследовательских заданий для учащихся начальной школы:

1. Наблюдение – фиксирование изменений и динамики свойств, качеств, состояний объектов природы и окружающей среды.

2. Мини-эксперименты. К ним можно отнести простые опыты, в ходе которых идет изучение свойств материалов окружающей среды, физических процессов.

3. Мини-проекты. Небольшие исследования, имеющие конечный продукт исследовательской деятельности: презентацию, плакат и т. д.

4. Работа с информацией. Поиск информации в учебниках, справочниках, энциклопедиях, а также интернет-ресурсах.

Представленные виды исследовательских заданий позволили не только разнообразить учебный процесс, но и почувствовать ребенку себя настоящим исследователем.

Также нами проведено эмпирическое исследование на базе начальной школы в г. Астана школе-гимназии № 32 (2 «А» класс).

Были использованы следующие методы исследования: анализ школьной документации, опрос классного руководителя, наблюдение.

Цель опроса: выявить какие исследовательские задания учитель систематически применяет, на каких дисциплинах они используются и как, по мнению самого учителя, влияют на развитие познавательной самостоятельности учащихся.

Анализ школьной документации и проведенный опрос показали, что учитель действительно систематически использует элементы исследовательской деятельности на разных предметах. Было выявлено, что исследовательские задания чаще всего внедряются на следующих уроках: естествознание, математика, русский язык, литературное чтение, ИЗО и художественный труд (табл.). Учитель подчеркнул, что такого рода задания заметно повышают уровень учебной мотивации и развивают познавательную активность. Приведем пример исследовательского задания, используемого в начальной школе. Так, на уроке естествознания учащимся предлагаются задания, основанные на наблюдении. Например, задание «Как меняется окружающая среда в течение дня». В рамках этого задания ученики фиксируют изменения в окружающей среде: температура, влажность, освещенность и т. д. Младшие школьники самостоятельно проводят исследование, фиксируют процесс, формулируют выводы, тем самым развивая умение анализировать и обобщать информацию.

Виды исследовательских заданий, направленных на развитие познавательной самостоятельности

Дисциплина	Виды исследовательских/творческих заданий	Что развивают/На что влияют
Естествознание	Наблюдение, мини-эксперимент, построение схем	Умение делать выводы, анализ причин, исследовательское мышление
Математика	Поисковые задачи, классификация, выявление закономерностей	Логика, самостоятельный выбор стратегии решения
Русский язык	Поиск информации, создание собственных правил, анализ слов	Познавательная активность, умение работать с текстом
Литературное чтение	Творческий пересказ, вопросы к тексту, анализ героя	Критическое мышление, эмоциональный интеллект
ИЗО	Коллажи, творческие проекты, исследование цвета и формы	Творчество, планирование, самостоятельное принятие решений
Художественный труд	Моделирование, работа с материалами, проектные задания	Практическое мышление, умение организовывать работу

Также представлен и описан краткий план исследовательского задания для 2 класса. «Тема: «Вторая жизнь пластиковой бутылки». Автор: Н. Н. Анисимова.

Цель задания: формирование экологической ответственности младших школьников через исследование проблемы бытовых отходов и освоение практических способов их вторичного использования.

Проблемный вопрос: каким образом каждый человек может снизить количество мусора и уменьшить негативное воздействие на окружающую среду?

Рабочая гипотеза: личный вклад каждого человека в переработку и повторное использование мусора способствует снижению уровня загрязнения окружающей среды.

Содержание задания: обучающимся предлагается изучить виды бытовых отходов и их влияние на природу, ознакомиться с системой раздельного сбора мусора в разных странах, проанализировать экологические знаки на предметах повседневного пользования. Практическая часть задания включает изготовление полезного изделия для дома из использованной пластиковой бутылки.

Методы работы: анализ научно-популярных источников и интернет-ресурсов, просмотр образовательных видеоматериалов, практическая деятельность по переработке вторичного сырья, обобщение полученных данных.

Ожидаемые результаты: формирование у учащихся представлений о проблеме загрязнения окружающей среды, развитие навыков поиска и анализа информации, умение делать выводы, а также приобретение практического опыта экологически ответственного поведения [7, с. 51].

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что задания исследовательского характера можно применять на разных дисциплинах, а также стоит отметить эффективность и действенность данных заданий в развитии познавательной самостоятельности. Наблюдение показало, что дети проявляют большую активность именно при выполнении исследовательских заданий.

В заключение необходимо отметить, что в ходе анализа теоретической литературы, школьной документации, опроса учителя и наблюдения было установлено, что исследовательские задания являются эффективным средством развития познавательной самостоятельности младших школьников.

Таким образом, включение исследовательских заданий в учебный процесс является необходимой часть современного обучения и важным условием формирования познавательной самостоятельности учащихся начальных классов.

Библиографический список

1. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-Ш «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 11.01.2020 г.) // Казахстанская правда. – 2007. – № 127. – С. 3–6.

2. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы (Утверждена постановлением Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249).

3. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования : приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. – Астана, 2022.

4. Пономаренко, В. А. Сущность и структура познавательной самостоятельности детей дошкольного возраста / В. А. Пономаренко // Наука через призму времени. – 2023. – № 5. – С. 74–77.

5. Находкина, И. И. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников на занятиях по образовательной робототехнике / И. И. Находкина // Педагогика. – № 12. – 2023. – С. 46–56.

6. Ракитницкая, Т. В. Организация исследовательской деятельности учащихся начальных классов / Т. В. Ракитницкая // Исследователь / Recearcher. – 2018. – С. 99–106.

7. Исследовательские задачи и учебные исследования на уроках в начальной школе : методический сборник. Часть 1 / сост. В. Г. Смелова. – М., 2020. – 53 с.

Эмоциональный интеллект и самоэффективность как психологические ресурсы предпринимательского поведения

Е. А. Антипов
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – д-р психол. наук, профессор А. И. Белкин

Введение

Предпринимательская деятельность предъявляет высокие требования не только к когнитивным способностям и мотивационным характеристикам, но и к эмоционально-регулятивным ресурсам личности. Предприниматель постоянно сталкивается с эмоционально насыщенными ситуациями: переговоры с партнерами и инвесторами, управление конфликтами в команде, совладание со стрессом неопределенности и возможных неудач, поддержание мотивации сотрудников. Эффективность в этих ситуациях зависит от способности понимать, использовать и регулировать эмоции как собственные, так и других людей, что составляет сущность эмоционального интеллекта [1].

Одновременно предпринимательская деятельность требует веры в собственную эффективность, концептуализированную А. Бандурой как самоэффективность. Она является ключевым когнитивным ресурсом, определяющим готовность браться за сложные задачи и настойчивость в их решении [2]. Целью статьи является

анализ эмоционального интеллекта и самоэффективности как психологических ресурсов предпринимательского поведения с учетом российской специфики.

Эмоциональный интеллект в контексте предпринимательства

Концепт эмоционального интеллекта был введен в научный оборот П. Сэловеем и Дж. Мэйером, определившими его как способность воспринимать, понимать, использовать и регулировать эмоции для повышения эффективности мышления и действий [1]. В рамках модели способностей эмоциональный интеллект рассматривается как набор ментальных способностей по обработке эмоциональной информации, включающий четыре компонента: восприятие эмоций, использование эмоций для фасилитации мышления, понимание эмоций и управление эмоциями.

Предприниматель должен убеждать инвесторов в перспективности своих идей, вдохновлять сотрудников на достижение амбициозных целей, выстраивать доверительные отношения с партнерами, понимать потребности клиентов. Все эти задачи требуют способности точно воспринимать эмоциональные состояния других людей, понимать их мотивы и потребности, регулировать собственные эмоциональные проявления для достижения нужного эффекта.

Метаанализ показал позитивную связь эмоционального интеллекта с эффективностью лидерства, что критически важно для предпринимателей как лидеров своих организаций [3]. Исследования связи эмоционального интеллекта с предпринимательскими намерениями показывают, что студенты с более высоким эмоциональным интеллектом демонстрируют большую готовность рассматривать предпринимательскую карьеру. Лонгитюдные исследования предпринимателей демонстрируют, что эмоциональный интеллект предсказывает рост бизнеса и удовлетворенность предпринимательской деятельностью.

В российском контексте значимость эмоционального интеллекта может быть особенно высокой вследствие культурной специфики деловых отношений. Российская деловая культура характеризуется высокой значимостью личных отношений и межличностного доверия при относительно меньшей опоре на формальные контракты и институциональные механизмы. В таких условиях способность выстраивать эмоционально позитивные отношения,

понимать неформализованные эмоциональные сигналы партнеров становится критически важной для предпринимательского успеха. Для изучения эмоционального интеллекта на российских выборках особую значимость имеет опросник ЭмИн Д. В. Люсина, учитывающий культурную специфику понимания и выражения эмоций [4].

Самоэффективность и предпринимательское поведение

Концепция самоэффективности была разработана А. Бандурой в рамках социально-когнитивной теории и определяется как вера индивида в собственную способность успешно выполнять определенные задачи или достигать определенных результатов [2]. Самоэффективность не является объективной оценкой способностей, а представляет собой субъективное убеждение, которое тем не менее оказывает существенное влияние на поведение. Индивиды с высокой самоэффективностью склонны браться за более сложные задачи, прилагать больше усилий, проявлять большую настойчивость при столкновении с препятствиями и быстрее восстанавливаться после неудач.

Применительно к предпринимательству концепция самоэффективности была развита через введение конструкта предпринимательской самоэффективности, определяемой как вера в собственную способность успешно выполнять различные роли и задачи, связанные с созданием и развитием бизнеса [5]. Эти задачи включают распознавание предпринимательских возможностей, разработку инновационных продуктов и услуг, привлечение финансовых ресурсов, формирование эффективной команды, управление операциями, выстраивание сетей деловых контактов. Вера в собственную способность справиться с этими задачами является предпосылкой готовности выбрать предпринимательскую карьеру.

Эмпирические исследования последовательно демонстрируют значимость самоэффективности для предпринимательства. Метаанализ показал устойчивую позитивную связь между самоэффективностью и предпринимательскими намерениями со средним размером эффекта r = 0,35 [6]. Лонгитюдные исследования показывают, что предпринимательская самоэффективность, измеренная до начала предпринимательской деятельности, предсказывает фактическое создание бизнеса. Исследования действующих предпринимателей демонстрируют связь самоэффективности с ростом бизнеса, инновативностью и финансовыми результатами.

В российском контексте самоэффективность может играть особую роль как психологический ресурс, компенсирующий институциональную нестабильность и непредсказуемость внешней среды. В условиях, когда внешние обстоятельства часто воспринимаются как неконтролируемые, вера в собственную способность адаптироваться к изменениям, находить решения в нестандартных ситуациях, полагаться на собственные ресурсы становится критически важной для предпринимательской активности и успеха.

Заключение

Эмоциональный интеллект и самоэффективность представляют собой важные психологические ресурсы, обеспечивающие эффективность предпринимательского поведения. Эмоциональный интеллект как способность понимать, использовать и регулировать эмоции критически важен для социальных аспектов предпринимательской деятельности: лидерства, переговоров, управления командой, взаимодействия с клиентами. Самоэффективность как вера в собственную способность справляться с предпринимательскими задачами определяет готовность браться за сложные задачи и настойчивость в их решении.

В российском контексте значимость этих характеристик усиливается спецификой деловой культуры и институциональной среды. Высокая значимость личных отношений делает эмоциональный интеллект критически важной компетенцией для успешного ведения бизнеса. Институциональная нестабильность усиливает значение самоэффективности как психологического ресурса, позволяющего сохранять предпринимательскую активность в непредсказуемых условиях. Методологически важным является использование культурно-адаптированных инструментов, в частности опросника ЭмИн для измерения эмоционального интеллекта.

Библиографический список

1. Salovey, P., Mayer, J. D. Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 1990, vol. 9, no. 3, pp. 185–211.

2. Bandura, A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : W. H. Freeman, 1997, 604 p.

3. Miao, C., Humphrey, R. H., Qian, S. A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2017, vol, 90, no. 2, pp. 177–202.

4. Люсин, Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект ; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – С. 264–278.

5. Chen, C. C., Greene, P. G., Crick, A. Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? Journal of Business Venturing, 1998, vol. 13, no. 4, pp. 295–316.

6. Sharma, A., Baral, R., Baral, D. Entrepreneurial self-efficacy in forming entrepreneurial intentions. Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies, 2024, vol. 16, no. 5, pp. 1324–1348.

Формирование ценностно-смысловых ориентиров современной студенческой молодежи

З. С. Арыстанова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н. В. Савина

Современное студенчество представляет собой наиболее активную и мобильную часть молодежи, являясь значимым социальным и демографическим ресурсом общества. Интерес к ценностно-смысловым ориентирам студенческой молодежи обусловлен тем, что в этот возрастной период завершается формирование относительно устойчивой системы личностных ценностей, которая в дальнейшем определяет жизненные стратегии и поведение человека. В условиях современных социальных изменений происходит активное переосмысление жизненных ориентиров молодежи. Глобализация, развитие информационных технологий, нестабильность социально-политической ситуации и расширение культурных контактов оказывают значительное влияние на формирование ценностной структуры личности. В результате происходит интеграция традиционных ценностей, передаваемых семьей и культурой, и новых установок, формирующихся в современной социальной среде.

Целью данной статьи является изучение ценностных ориентаций современной студенческой молодежи, выявление изменений и основных факторов их динамики.

Проблема ценностей личности активно изучается в психологии. Так, К. Г. Юнг рассматривал ценности как стремление человека к самопознанию и развитию, связанное с процессом индивидуализации личности [1]. Дж. Роттер подчеркивал, что система ценностей формируется на основе жизненного опыта и может изменяться в зависимости от социальных условий [2].

В отечественной психологии значительный вклад в изучение ценностно-смысловой сферы внесли представители культурно-исторического подхода. Согласно Л. С. Выготскому, ценности выступают своеобразным психологическим инструментом, посредством которого человек выстраивает отношение к окружающему миру и самому себе. А. Г. Асмолов и Д. А. Леонтьев рассматривали ценностные ориентации как смыслообразующую основу личности, объединяющую различные аспекты жизненного опыта человека [3]. К. А. Абульханова-Славская отмечала, что личность выступает активным субъектом жизнедеятельности, самостоятельно формирующим жизненную стратегию и систему ценностных ориентиров [4].

Результаты исследования жизненных ориентаций современной студенческой молодежи показали, что, наряду с традиционными ценностями, такими как семья, образование и профессиональная деятельность, происходит смещение ценностных приоритетов в сторону ценностей индивидуализации, самореализации, личностной безопасности, свободы выбора и индивидуальной автономии. Идет укрепление позиций ценностей адаптации к новым историческим процессам.

Эмпирической основой исследования стал анализ эссе студентов первого курса университета «ESIL University» г. Астаны на тему «Что для меня является главным в жизни?». Метод позволил выявить наиболее значимые ценности, определяющие жизненные ориентиры современной студенческой молодежи.

Результаты анализа показали, что ведущей ценностью для большинства студентов является семья. В 92 % работ подчеркивается значимость поддержки близких людей, семейного единства и эмоциональной близости с родными. Например, *«Размышляя о своих жизненных приоритетах, я прежде всего понимаю, что центральное место в моей жизни занимает семья. Именно она формирует основу моих ценностей, решений и жизненных ориентиров»*.

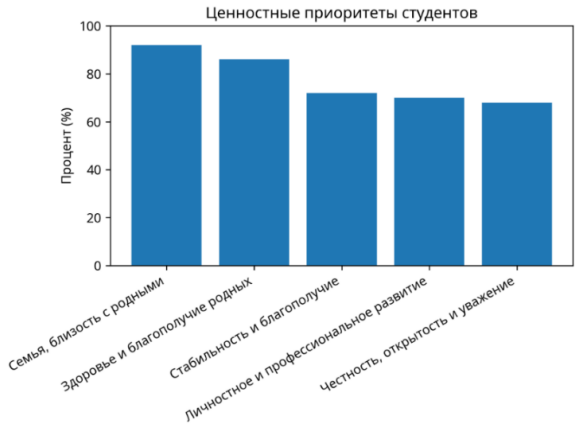
Второе место по значимости занимает здоровье и благополучие близких (86 %). Многие студенты отмечают, что современные со-

циальные события и личный опыт утрат усилили осознание ценности жизни и необходимости заботы о родных. «*Для меня важно не только ощущать эмоциональную близость с родными людьми, но и осознавать ответственность за их здоровье*».

Третье место занимает стремление к стабильности и материальному благополучию (72 %). Материальные ресурсы рассматриваются молодежью как средство обеспечения безопасности, поддержки семьи и достижения жизненных целей. *«Я считаю своим долгом быть надежной опорой в семье и делать финансово все возможное для ее спокойствия»*.

Значимой ценностью также выступает стремление к личностному и профессиональному развитию (68 %). Студенты подчеркивают важность образования, самореализации, развития интеллектуального потенциала и возможности самостоятельно выбирать жизненный путь.

Кроме того, для значительной части респондентов важны такие нравственные ценности, как честность, открытость и уважительное отношение к окружающим людям (66 %). Эти качества рассматриваются как основа доверительных отношений в семье и обществе. Структура ценностей представлена на рисунке.



Приоритеты ценностных ориентаций современной студенческой молодежи

Таким образом, ценностно-смысловая структура современной студенческой молодежи сочетает традиционные и новые ориентиры. К ключевым ценностям относятся семья, здоровье близких людей, стабильность, материальная обеспеченность, личностное развитие и ответственность. Семья придает жизни смысл и направление, развитие обеспечивает движение вперед, а ответственность

помогает сохранять баланс между личными целями и обязательствами перед близкими людьми.

Формирование ценностных ориентаций молодежи происходит под влиянием комплекса факторов, среди которых важную роль играют семья, образовательная среда, культурные традиции, средства массовой информации и цифровая среда.

Существенное влияние оказывает и процесс глобализации, способствующий распространению различных моделей поведения и ценностных установок. Молодежь получает возможность знакомиться с различными культурными традициями, ценностями и стилями жизни, что оказывает влияние на формирование ее мировоззрения. Ежегодно увеличивается число молодежи, желающих получить образование и проживание в других странах. В современных условиях большое значение приобретают профессиональная мобильность, конкурентоспособность и способность к постоянному саморазвитию.

Кроме того, для современной молодежи характерно стремление к личностной свободе и самостоятельности. Молодые люди стремятся самостоятельно принимать решения, определять собственные жизненные цели и реализовывать индивидуальные интересы.

Система ценностно-смысловых ориентаций молодежи формируется также под воздействием многочисленных общих социальных факторов и особенностей микросреды. Все эти факторы оказывают влияние на формирование системы ценностей современной студенческой молодежи, делая ее более динамичной и вариативной. Однако следует отметить, что система ценностей современной студенческой молодежи не является однородной. Она формируется под влиянием различных социальных и культурных факторов и может изменяться в зависимости от условий жизни и индивидуального опыта личности.

Таким образом, формирование ценностно-смысловых ориентиров современной студенческой молодежи представляет собой сложный социально-психологический процесс, отражающий изменения, происходящие в современном обществе.

Библиографический список

1. Юнг, К. Г. О психологии бессознательного / К. Г. Юнг. – Москва : АСТ, 2021. – 224 с.

2. Роттер, Дж. Теория межличностных отношений / Дж. Роттер. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2007. – 128 с.

3. Асмолов, А. Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 35–45.

4. Абульханова-Славская, К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – 1981. – С. 19–44.

Специфика предпринимательского мышления: когнитивные и поведенческие аспекты

Д. Н. Ащепков
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – д-р психол. наук, профессор А. И. Белкин

Предпринимательская деятельность возможна только при наличии предпринимательского мышления, которое обуславливает успешность инновационного, высокоадаптивного процесса.

Феномен предпринимательского мышления привлекает внимание широкого круга исследователей из различных научных областей. Отмечается широкое разнообразие подходов к осмыслению предпринимательского мышления. Особенно внимательно учеными исследована роль различных факторов, влияющих на формирование предпринимательского мышления и результативность предпринимательской деятельности [1].

С позиции социально-психологического подхода изучению подвергаются социально-обусловленные факторы предпринимательской активности (В. П. Поздняков, А. Н. Демин). К данному подходу относится направление, изучающее личностные психологические особенности человека, индивидуальный набор ресурсов, инновационный и адаптационный потенциал (Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова, Ю. В. Сметанова) [2].

Необходимо отметить и то, что комплексного исследования по вопросу особенностей предпринимательского мышления личности не проводилось. Причиной слабой изученности когнитивных и поведенческих аспектов предпринимательского мышления человека выступает относительная новизна для России самой сферы деятельности как направления в экономике.

Особый интерес современной науки связан с исследованием когнитивных процессов. Актуальными выступают такие вопросы, как поведение предпринимателя в условиях неопределенности, ситуациях риска, высокого уровня стресса, ситуациях дискомфорта и быстрого принятия решений. Наиболее известными исследователями данного направления выступали такие ученые, как В. М. Аллахвердов, М. Г. Филиппова, А. В. Залешин [3]. Группа ученых исследовала психофизиологическое и психофизическое сопровождение когнитивных стратегий поведения предпринимателей. Основой исследования стали эксперименты, описываемые с применением междисциплинарного подхода.

Современная когнитивная психология не владеет конструкциями и не разработала моделей поведения предпринимателя в описанных условиях. Эффективное функционирование личности в ситуации риска, при возникновении трудностей требует от исследователей умения стратегически мыслить, креативного подхода и способности выстраивать когнитивные стратегии поведения [4].

Устоявшимся в современной психологии выступает мнение о том, что когнитивными особенностями предпринимательского мышления выступают:

– способность человека видеть возможности, где абсолютное большинство людей видят сложности. Предпринимательская деятельность предполагает применение нестандартных стратегий, моделей поведения, что часто позволяет видеть возможности в проблемных ситуациях. Предприниматели используют иную стратегию внимания;

– стратегическое мышление позволяет предпринимателю выстраивать стратегии планирования собственных действий с учетом существующих факторов и условий. Стратегии действий разрабатываются на разные периоды и для реагирования в разных ситуациях [5]. Предпринимательская деятельность может осуществляться на короткий срок, среднюю перспективу и долгий срок;

– когнитивная гибкость предполагает способность личности мобильно адаптироваться в меняющихся условиях конкуренции и рынка, адаптировать свой продукт к потребностям населения. При осуществлении предпринимательской деятельности любые изменения внешних условий функционирования воспринимаются как сигнал, требование к переосмыслению подхода;

– высокая активность или проактивность личности, что предполагает постоянный поиск возможностей, изучение возможностей, анализ рынка, но не пассивное ожидание и использование условий;

– инновационность мышления предпринимателя, которая состоит в непрерывном поиске новых решений, продуктов, генерации нестандартных идей, оптимизации существующих продуктов;

– ориентация предпринимателя на получение результата основана на стремлении личности расширить собственную компанию, вывести на более высокий уровень. Высокая личная заинтересованность в результатах труда существенно повышают уровень эффективности предпринимательской деятельности.

Современная психология пришла к выводу о том, что когнитивные особенности личности выступают результатом получения жизненного опыта, они формируются в течение жизни.

Поведенческие особенности мышления предпринимателя состоят в следующем:

– приоритет конкретных действий перед длительным планированием, быстрое принятие решений и их молниеносная реализация;

– опора на полученный опыт деятельности позволяет осуществлять поиск возможностей;

– устойчивость к неудачам, которая позволяет получить отрицательный опыт и развиваться с учетом полученных знаний дальше. Неудача трактуется как препятствие, которое необходимо преодолеть;

– высокий уровень самоконтроля, эффект отложенного вознаграждения. Развитое качество самоконтроля, способность к самодисциплине, самоанализу и самоорганизации выступают основой готовности длительное время вкладываться в проекты и развитие предприятия;

– высокий уровень контроля, позволяющий сформировать веру в собственные силы, труд и упорство в достижении цели;

– предприниматель всегда проходит процесс самосовершенствования и саморазвития.

Динамика характеризует предпринимательскую деятельность как крайне изменчивый вид деятельности, основанный на риске, изменении внешних и внутренних по отношению к предприятию условий.

Таким образом, когнитивные и поведенческие особенности предпринимательского мышления определяют эффективность

функционирования предприятия, а также отличают людей других профессиональных областей от предпринимательской деятельности.

Библиографический список

1. Wenjun, Z., Panikarova, S. V., Zhiyuan, Li. Unleashing intrapreneurial behavior: cultivating an entrepreneurial mindset to meet the increasing demand for intrapreneurship. Организационная психология. 2024. – Т. 14. – № 4. – С. 151–170.

2. Берстень, Е. Б. Предпосылки эволюции предпринимательского мышления в современном российском обществе / Е. Б. Берстень // International Independent Scientific Journal. – 2020. – № 15-2. – С. 44–49.

3. Бителе, Ю. Н. Апробация предложенной комплексной методики оценки предпринимательского мышления: когнитивные и поведенческие аспекты / Ю. Н. Бителе // Актуальные вопросы экономических наук и современного менеджмента : сборник статей по материалам XCIII международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2025. – С. 145–151.

4. Володин, Р. С. Формирование предпринимательского мышления у подростков в рамках проектной деятельности в школе / Р. С. Володин // Экономика. Управление. Финансы. – 2024. – № 2 (36). – С. 281–290.

5. Грязнов, С. А. Формирование предпринимательского мышления студентов: скрытые переменные / С. А. Грязнов // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения : материалы VI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2025. – С. 299–301.

Психология старости: преодоление возрастных кризисов и адаптация к изменениям

М. В. Бочкарева
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О. А. Таротенко

Психологические проблемы старения изучены еще недостаточно. Это связано, во-первых, с различиями теоретических интерпретаций психологических характеристик пожилых людей, отсутствием достоверных данных о возрастной норме различных сторон психической деятельности в позднем возрасте. Во-вторых, с отсутствием надежного и валидного инструментария для проведения экспериментальных психологических исследований лиц пожилого

и старческого возраста. Наконец, в-третьих, с тем, что подавляющее большинство употребляемых методик разработано для изучения людей более молодого возраста и, естественно, не соответствует установкам, интересам и другим характеристикам пожилых и старых людей [4].

Процесс старения сопровождается важными физическими и психическими изменениями, сказывающимися на пожилых людей поразному. Существует несколько теорий приспособления к старению. Некоторые теоретики, например, Д. Левинсон и Э. Эриксон [6], постулируют качественные сдвиги в развитии, происходящие по мере старения. Другие подчеркивают непрерывность и преемственность в развитии личности и способов совпадающего поведения. Одна из центральных задач развития в преклонном возрасте связана с тем, что к концу жизни люди должны отказаться от старых связей и уступить власть другим. Старики также испытывают потребность проводить много времени в размышлениях о том, как прошла их жизнь и в попытках оценить то, что они оставят после себя людям. Еще одной проблемой является острая потребность в нахождении смысла прожитой жизни; Эриксон назвал этот последний кризис развития эго-интеграция против отчаяния [5].

Для многих людей, особенно женщин, процесс старения воспринимается как кризис. Возрастные кризисы – это критический период, когда личность переходит от одного жизненного этапа к другому.

Возрастные кризисы бывают нормативными и ненормативными. Нормативные возрастные кризисы – этот тот вид возрастного кризиса, при котором внутреннее изменение сознания человека меняется ввиду естественных процессов в организме, а ненормативные возрастные кризисы – это кризисы, которые происходят из-за индивидуальных и личных обстоятельств человека, которые, как правило, происходят в его ближайшем окружении.

Нормативные возрастные кризисы, например, включают переход к пенсионному возрасту и, соответственно, выход на пенсию; изменение семейных ролей, а также физические ограничения и ухудшение здоровья.

А ненормативные кризисы проявляются, например, в потере супруга; в тяжелой болезни близких родственников или переезде на другое место жительства.

В преодолении последствий возрастного кризиса пожилому человеку могут помочь факторы адаптации к новому жизненному этапу, а именно: уровень образования и интеллектуального развития; семейная ситуация и наличие социальной поддержки, степень вовлеченности в общественные мероприятия и культурную деятельность [3].

В пожилом возрасте очень важно уделять особое внимание контакту с людьми и активному образу жизни, поскольку внутренняя включенность в социальную жизнь может поспособствовать развитию оптимизма и позитивного взгляда на жизнь, что поможет снизить риск возникновения депрессии или иных тяжелых психических заболеваний.

Одним из самых эффективных способов борьбы с последствиями возрастных кризисов являются групповые занятия. Их смысл состоит в том, что пожилой человек, будучи объединенным в группу из таких же пожилых людей, собранных по их интересам, перестает чувствовать одиночество, обретает уверенность в себе и своих силах и проще переносит трудности, появившиеся после перехода из одного жизненного этапа в другой.

Кроме содействия в общественной жизни пожилым людям во избежание одиночества рекомендуется регулярно посещать психологов-специалистов, чтобы уметь самостоятельно контролировать чувство страха и тревоги.

Анализ литературы [1; 2] позволил нам разработать рекомендации, которые помогут пожилым людям легче переносить кризисы и адаптироваться к новому этапу жизни:

1. Создание оздоровительного медицинского центра для пожилых людей, обеспечивающего комфортные условия для занятий спортом, творчеством и развития способностей.

2. Расширение возможности дистанционного консультирования пожилых людей специалистами различных профилей.

3. Привлечение внимания общественности к проблемам пожилых людей посредством включения их в общественную деятельность.

Применение приведенных рекомендаций поможет снизить воздействие негативного влияния пожилого возраста на здоровье и благополучие пожилых людей. Смысл этих рекомендаций состоит в том, чтобы пожилые люди могли самостоятельно создать комфортную обстановку вокруг себя, это поможет им принять полную ответствен-

ность за свое будущее, улучшить качество жизни и сделать процесс старения менее болезненным и травматичным.

Библиографический список

1. Абрамова, Г. С. Психология старости и старения : учебное пособие / Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдчиц. – Москва : Академия, 2018. – 288 с.

2. Головаха, Е. И. Жизненные перспективы и личностное развитие человека / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – Киев : Наукова думка, 2019. – 232 с.

3. Краснова, О. В. Социальная психология старения : учебное пособие ; отв. ред. А. Л. Журавлев. – Москва : Институт психологии РАН, 2018. – 368 с.

4. Сорокоумова, Е. А. Возрастная психология : учебник для среднего профессионального образования / Е. А. Сорокоумова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 227 с.

5. Солдатова, Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез : учебник для среднего профессионального образования / Е. Л. Солдатова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025 – 359 с.

6. Эриксон, Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон. – СПб. : Ленато, Университетская книга, 2019. – 592 с.

Поведение подростков с различным уровнем тревожности в конфликте

Ю. С. Бубнова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Подростковый период является одним из самых ярких и критических моментов в жизни человека. В этом возрасте подросток становится наиболее сензитивен, и в связи с тем, что психика еще не до конца окрепла, любое переживание или конфликт выводит из себя, приводит к последствиям, развитию страхов и тревог, которое влияет на его дальнейшее формирование и отношение к жизни. Различные уровни тревожности влияют на стратегию поведения в конфликте – от избегания и замыкания до агрессивности и импульсивности. Понимание данных зависимостей важно для диа-

гностики, профилактики и коррекции в условиях школьной и консультационной практики.

Цель – изучить связь между уровнем тревожности и характером поведения подростков в конфликтных ситуациях.

Поведение подростков освещается в трудах таких психологов, как Е. Н. Ткач, Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан, С. С. Савельева, Е. Н. Белоус, М. Н. Филиппов и др. Они отмечают прямую взаимосвязь между тревожностью и стратегией поведения в неопределенности и конфликте [1].

Для подростка конфликт является ситуацией повышенной социальной оценки. Поэтому уровень базовой тревожности выступает неким фильтром, через который оценивается вероятность успеха или поражения в споре, что напрямую влияет на выбор поведенческой модели. Классическая модель Кеннета Томаса выделяет 5 основных стратегий поведения в конфликте: сотрудничество, соперничество, компромисс, избегание и приспособление. Каждая стратегия требует определенного уровня эмоциональной устойчивости и уверенности в себе [2].

Оптимальный уровень тревожности: конструктивное поведение. Умеренный уровень эмоционального напряжения является мобилизующим фактором для разрешения конфликта с наиболее адекватной позиции. Подростки со средним уровнем тревожности способны к наиболее точной оценке ситуации. Тревожность здесь выполняет сигнальную функцию, побуждая учитывать интересы обеих сторон и искать компромисс или пути сотрудничества, сводя конфронтацию к минимуму. Подросток достаточно тревожен, чтобы осознавать ценность отношений, но при этом обладает достаточной уверенностью для того, чтобы отстаивать свои интересы. Компромисс воспринимается как наиболее рациональный путь снижения дискомфорта, вызванного конфликтом. Умеренная тревожность помогает вовремя осознать необходимость уступок для достижения общего мира и не скатиться к агрессивности [3].

Низкий уровень тревожности: стратегия соперничества. Подростки с низким уровнем тревожности часто характеризуются высокой самоуверенностью и низким уровнем эмпатии. В условиях конфликта они не испытывают парализующего страха перед социальными последствиями. Отсутствие тревожности как «тормозной

системы» позволяет им действовать открыто агрессивно и напористо. По их сложенной схеме, конфликт означает игру с нулевой суммой, где один побеждает, а другой испытывает поражение. Отсутствие «сдерживающего» влияния тревожности может приводить к выбору стратегии соперничества. Основной риск проявляется в возможной деградации социальных связей и формировании репутации конфликтного и жесткого человека, что затрудняет его адаптацию и выстраивание адекватных межличностных отношений.

Высокий уровень тревожности: избегание и приспособление. Согласно концепции К. Хорни, тревожная личность часто выбирает движение «от людей» или «к людям». Для подростка с высокой тревожностью субъективная цена проигрыша в конфликте слишком велика, поэтому он старается минимизировать все риски, выбирая тактику ухода от конфликта или жертвования собственными интересами. Тревожность здесь блокирует волю, необходимую для открытого отстаивания своей позиции. Основной механизм – защитное торможение. Подросток воспринимает риск разрушения отношений или получения негативной оценки как катастрофический. Уход от конфликта выступает как способ сохранения целостности «Я-концепции». Однако это ведет к накоплению внутреннего напряжения, которое может трансформироваться в аутоагрессию или психосоматические расстройства [4]. В основе приспособления лежит потребность в принятии. Высокотревожный подросток готов жертвовать своими потребностями, чтобы избежать открытого противостояния. Это часто связано с низкой самооценкой – его собственные интересы кажутся ему менее значимыми, чем спокойствие другого [5].

Итак, тревожность выступает важнейшим регулятором конфликтного поведения в подростковом возрасте. Адекватная тревожность является необходимым условием для реализации стратегий сотрудничества и компромисса, так как она обеспечивает баланс между защитой собственных границ и уважением к границам другого. Гипотревожность провоцирует жесткие, эгоцентричные модели поведения, направленные на доминирование. Гипертревожность ведет к деформации субъектности подростка, превращая его в пассивного участника взаимодействия, склонного к избеганию или конформности.

Библиографический список

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учебник для вузов / Г. С. Абрамова. – Москва : Академический проект, 2022. – 704 с.

2. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 544 с.

3. Костюк, И. А. К вопросу о научных взглядах на агрессию / И. А. Костюк, О. С. Рыбина // Наука и общество: проблемы современных исследований : сборник статей в 2 частях. Часть 1. – Омск : Омская гуманитарная академия, 2016. – С. 207–211.

4. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни ; перевод с английского. – Москва : Академический проект, 2021. – 208 с.

5. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 304 с.

Деятельность по поддержанию социальной активности пожилых людей, реализуемая посредством социальной работы

А. А. Вострикова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Увеличение численности пожилых людей в современном обществе – это реальность, хотя именно сам пожилой человек с выходом на пенсию выбирает способ структурирования свободного времени. Люди, обладающие хорошими резервами здоровья, во многом движимы теми же потребностями, что и в более молодом возрасте. Это потребности в самореализации, производительном труде и передаче опыта следующему поколению, активном участии в жизни общества, ощущении полезности и значимости для него. Другие же пожилые люди отходят от общественной жизни, сосредотачиваясь на себе и ближайшем окружении; у них сильна потребность в постоянстве – это привязанности к определенным людям, предметам, избегании неприятностей и неожиданностей: как ситуаций, так и контактов. Принято считать, что важная особен-

ность жизненного опыта «...определить сами задачи и цель жизни так, чтобы по-настоящему знать, куда в жизни идти и зачем...» [1, с. 142]. Если рассматривать цель жизни, то в пожилом возрасте она во многом зависит от объективных факторов, например, здоровья. Хотя и здоровье есть результирующая ценностного отношения к жизни. Ведь именно ценности предопределяют установку в отношении, что и составляет основу активности в плане самоопределения личности в старости.

Цель статьи – поделиться опытом в работе с пожилыми людьми, реализуемой в Казенном государственном бюджетном учреждении социального обслуживания г. Рыбинский Красноярского края.

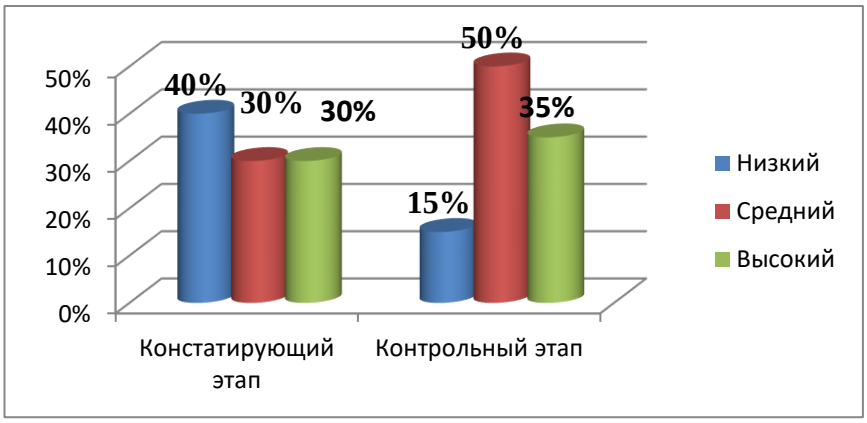
В течение ряда лет на базе отделения дневного пребывания реализуется программа «Школа активного долголетия», основной целью которой является укрепление здоровья пожилых людей посредством вовлечения в творчество, расширения сферы взаимодействия, организация медико-психологического информирования о возможности укрепления здоровья и профилактики депрессивного настроения за счет осмысленности своего отношения к жизни. Результативность по всем направлениям программы достигается за счет междисциплинарной модели ее реализации. Ее приоритеты определяются интересами конкретной группы. Формирование активной жизненной позиции осуществляется на занятиях третьего этапа на протяжении семи дней. Это общения с психологом, специалистами и медицинскими работниками, которые стремятся донести до участников Программы, что именно их позиция и готовность следовать в жизни тем советам, которые они получили поможет с уверенностью отвечать на вопрос: «Возможно ли чему-либо научиться в пожилом возрасте?» Респонденты группы, с которой осуществлялось тестирование, почти все ответили «да», при этом треть респондентов дополнили, что учиться никогда не поздно», «уже не так многому, как раньше», «было бы желание». Среди пожилых людей есть понимание того, что образование в отличие от детства и молодости в пожилом возрасте совершенно иное: теперь очень важна мотивационная составляющая – если человек понимает, что это ему необходимо в силу произошедших изменений в обществе, например, знание компьютера, умение пользоваться электронными картами

при покупке продуктов и др. произошедшие изменения, то его заинтересованность позволяет не просто сосредоточиться на восприятии материала, но и постараться действительно его осмыслить. Полностью разделяем позицию В. А. Сандрюкова, что рефлексия в пожилом возрасте прямо пропорциональна наличию технической компетентности, приобретенной благодаря полученному высшему политехническому образованию [1]. Большинство респондентов понимают под образованием не просто времяпрепровождение, например, «поддерживать свое здоровье», «двигаться», «делать гимнастику и упражнения», но и осмысленно подойти к тому новому, что может быть полезно и нужно в жизни. Не каждый человек создает собственную мудрость, для большинства из нас эту функцию выполняют традиции [2]. Именно поэтому первое занятие было посвящено путешествию по Красноярскому краю или малой Родине. Для его подготовки использовали цикл публикаций С. Комарицына «История Красноярского края». И хотя это было виртуальное путешествие, но все участники могли поделиться своими воспоминаниями, а именно в этом и содержался эффект от данного путешествия [3]. А потом были виртуальные путешествия по известным музеям мира. Так что надолго осталась в памяти та встреча, которая еще раз показала участникам, что судьба каждого человека – это его сознательный выбор в структурировании времени [4].

Результативность деятельности пожилых людей может быть продемонстрирована с помощью опросника социальной активности. Исследование позволило отследить готовность участников группы быть включенными в общественную жизнь. В качестве факторов влияния на уровень рефлексии пожилых людей были определены следующие виды: готовность к деятельности по саморазвитию, в том числе поддержание физической формы, а также занятость в общественных организациях различной направленности. На рисунке приведена сравнительная динамика социальной активности группы пожилых людей в возрасте от шестидесяти одного года до шестидесяти девяти лет – это наиболее приемлемый вариант участниц для реализуемой программы.

Как отметила одна из участниц программы «прошлое всегда нужно воспринимать как положительный опыт, который тебя обо-

гатил знанием и возможностью ориентироваться в сложной жизненной ситуации. И ты должен быть благодарен судьбе за это».



Сравнительная динамика уровней социальной активности на констатирующем и контрольном этапах

Таким образом, общение с пожилыми людьми будет результативным при условии, что они сами являются активными участниками данного процесса, ведь их жизненный опыт позволяет сделать его содержательным, а для всех участников расширяющим границы познания и возможности анализа своего «Я», мыслей, чувств и состояний. Но важно помнить, что в пожилом возрасте необходима постоянная поддержка, оказываемая специалистами социальных служб и близким значимым окружением.

Библиографический список

1. Сандрюков, В. А. Особенности взаимосвязи адаптации и рефлексии пожилых людей с разным уровнем технической компетентности / В. А. Сандрюков // Актуальные исследования. – 2022. – № 2 (81). – С. 83–85. – URL: https://apni.ru/article/3554-osobennosti-vzaimosvyazi-adaptatsii-i-refleks

2. Костюк, И. А. Совладающее поведение как компонент жизненной стратегии и аспект в социальной работе с пожилыми людьми / И. А. Костюк // Современная наука: проблемы и перспективы развития : сборник статей IV Международной научно-практической конференции. В 3-х частях / под редакцией А. Э. Еремеева. – Омск, 2020. – С. 140–144.

3. Комарицын, С. История Красноярского края / С. Комарицын // Социальное развитие: регион 24 – 2014. – № 1 (6) март; 2014. – № 2 (7) июнь; 2014. – № 3 (8) сентябрь; 2014. – № 4 (9) декабрь.

4. Социальная работа: очерки теории и практики : монография / под ред. Е. С. Асмаковец, В. В. Лемиш. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2018. – 219 с.

Формирование универсальных учебных действий обучающихся средствами проектной деятельности (на примере уроков истории)

С. П. Гайдукова
Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Е. А. Байкина

В современных условиях стремительного развития общества и технологий проектная деятельность приобретает все большую значимость как эффективный инструмент решения различных образовательных задач. Опыт реализации проектной деятельности в рамках нашего исследования показывает, что именно через проекты можно добиться более глубоко усвоения материала, повысить мотивацию и развить ключевые компетенции обучающихся, востребованные в профессиональной сфере. В данной статье рассматриваются практические примеры внедрения проектного подхода.

Современные отечественные педагоги Л. В. Байбородова и Л. Н. Серебренникова разработали пособие, в котором рассматривают особенности реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) начального и общего образования при организации проектной деятельности [2].

В рамках данной работы сосредоточено внимание на поиске решений, способствующих повышению эффективности реализации проектного метода и расширению его применения в образовательной среде. Проектная деятельность играет ключевую роль на уроке, способствуя развитию у учащихся навыков критического мышления и практических навыков. В связи с этим образовательный процесс ориентирован на развитие универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия (УУД) – это комплексная система способов действия обучающегося и навыков учебной работы. Метод проектов считается одним из наиболее эффективных в современной школе, по мнению Е. С. Полат и М. Ю. Бухаркина [3]. Проектная деятельность выступает не только как эффективный метод обучения, но и как важный ин-

струмент формирования универсальных учебных действий (УУД), способствуя развитию самостоятельности, критического мышления и навыков сотрудничества у учащихся [1].

Опираясь на цели формирования и развития УУД, важно продумать сценарий реализации проектной деятельности, который позволит системно и последовательно интегрировать эти навыки в учебный процесс. Рассмотрим ключевые этапы и особенности такого сценария, который был разработан и апробирован в работе образовательной школы г. Волгограда (табл.).

На подготовительном этапе учитель вместе с учениками определили цель проекта – узнать, как люди жили в средневековом городе, какие традиции соблюдались. Класс был разделен на небольшие группы по 3–4 человека, каждая из которых распределила роли и выбрала конкретную тему: «Жители города», «Ремесла и профессии», «Праздники и обычаи», «Средневековые здания и улицы». *На технологическом этапе* был произведен сбор информации, школьники использовали учебники, энциклопедии, иллюстративные книги, а также интернет-ресурсы под контролем учителя.

Технологическая карта урока (3 урока)

<table>
<tr><td>Тема урока</td><td colspan="2">Средневековый город: быт и традиции</td></tr>
<tr><td>Класс</td><td colspan="2">6</td></tr>
<tr><td>Тип урока</td><td colspan="2">Урок с элементами проектной деятельности</td></tr>
<tr><td>Цель</td><td colspan="2">Формирование универсальных учебных действий обучающихся средствами проектной деятельности на уроках истории</td></tr>
<tr><td colspan="3">Формируемые результаты</td></tr>
<tr><td colspan="2">Метапредметные</td><td>Личностные</td></tr>
<tr><td colspan="2"><u>Регулятивные:</u> умение ставить цель, планировать деятельность в группе, контролировать и корректировать ход работы, оценивать результаты проекта.
<u>Коммуникативные:</u> умение работать в группе, распределять роли, вести диалог, аргументировать свою точку зрения, слушать и учитывать мнения других.
<u>Познавательные:</u> умение работать с разными источниками информации, анализировать, обобщать и систематизировать данные, делать выводы</td><td>Формирование интереса к истории, развитие ответственности за коллективный результат, уверенности в себе при публичных выступлениях</td></tr>
<tr><td colspan="3">ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ЗАНЯТИЯ</td></tr>
<tr><td colspan="3">1 урок – подготовительный этап</td></tr>
<tr><td>Деятельность учителя</td><td>Деятельность обучающихся</td><td>УУД</td></tr>
<tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr>
</table>

Окончание табл.

1	*2*	*3*
– Приветствует класс, формулирует цель и тему урока. – Делит класс на группы (3–4 человека), объясняет структуру проекта: исследовать быт и традиции средневекового города, выбрать одну из подтем. – Помогает сформулировать цель проекта в каждой группе. – Объясняет роли внутри групп (исследователь, организатор, докладчик, иллюстратор). – Организует обсуждение и помогает сформулировать план работы	– Формируются в группы, договариваются о распределении ролей и задач. – Ознакамливаются с предоставленными источниками информации. – Совместно разрабатывают план проекта	**Регулятивные:** постановка учебной цели, планирование деятельности, распределение ролей и задач в группе. **Коммуникативные:** умение договариваться, вести диалог, распределять обязанности. **Познавательные:** ознакомление с источниками, формирование начального понимания темы
2 урок – технологический этап		
– Консультирует группы, помогает ориентироваться в источниках информации. – Следит за выполнением плана, помогает распределять время, контролирует качество и полноту собранной информации	– Активно ищут информацию по выбранной теме. – Обсуждают найденные данные в группе. – Начинают подготовку материалов для презентации	**Регулятивные:** саморегуляция, контроль и корректировка работы, умение работать в рамках временных ограничений. **Коммуникативные**: взаимодействие, активное слушание, выражение и аргументация своих идей. **Познавательные**: поиск, фильтрация и обобщение информации, анализ источников
3 урок – заключительный этап и рефлексия		
– Организует презентацию проектов каждой группы, задает утоняющие вопросы, стимулирует обсуждение. – Проводит рефлексию: вместе с учащимися анализирует процесс работы, выделяет успешные моменты и трудности	– Презентуют результаты своей проектной работы. – Совместно делают выводы о том, чему научились в ходе работы	**Регулятивные**: анализ и оценка собственной деятельности, постановка новых учебных задач. **Коммуникативные**: публичные выступления, ведение диалога, аргументация своей позиции, оценка работы партнеров. **Познавательные:** формулирование выводов, обобщение полученных знаний, развитие критического мышления

Группы учились распределять задачи между участниками, обсуждать идеи и готовить презентацию. Для оформления работы дети использовали плакаты, рисунки и короткие устные рассказы. *На заключительном этапе* на итоговом уроке каждая группа представила свой проект перед классом. Дети рассказывали о том, что узнали, отвечали на вопросы одноклассников и учителя. После выступлений учитель вместе с учениками подвел итоги. Проектная работа вызвала у учащихся живой интерес к истории и помогла лучше запомнить изучаемый материал. Школьники научились искать и использовать информацию из различных источников, работать вместе и планировать свое время. Рассмотренный сценарий урока демонстрирует комплексный подход к организации проектной деятельности, направленной на развитие универсальных учебных действий обучающихся.

Таким образом, опыт организации проектной деятельности на уроке в 6 классе показал свою эффективность и может быть рекомендован для использования в практике современной школы. Опыт внедрения проектной деятельности в образовательный процесс подтверждает ее значимость как эффективного средства формирования универсальных учебных действий и развития ключевых компетенций у учащихся. Проектная деятельность способствует повышению мотивации к обучению и улучшению усвоения учебного материала, что делает ее важным элементом современной образовательной практики.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская ; под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.

2. Байбородова, Л. В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах : пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников. – М. : Просвещение, 2013. – 175 с.

3. Гаас, А. В. Особенности проектной деятельности старшеклассников в сельской школе / А. В. Гаас // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2024. – № 1(54). – С. 32–36. – EDN GWNJVI.

Роль и значение различных наук и учебных дисциплин в подготовке политолога в современных условиях

В. И. Головин
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. экон. наук, доцент Е. А. Орлянский

Наука неустанно развивается, появляется большое количество дисциплин, множество новых знаний и методик помогают становлению новых специалистов и повышению квалификации их более опытных коллег. Но возникает вопрос знания каких наук среди этого множества наиболее полезны для становления и успешной работы специалиста [1]. Важно определить какой научный предмет является фундаментом для обучения и дальнейшей работы, а какой может быть вспомогательной наукой или крайне специфичной, которая может быть необходима только в определенных условиях и только для определенного рода деятельности. В этой статье мы рассмотрим важное направление для будущего любой страны. Этим направлением является политология, так как политологи могут решать судьбы граждан.

Для начало необходимо разделить науки по «важности» для политолога, также создать типологию наук, либо подобрать уже готовую из научных кругов. При изучении работ различных авторов в соответствующей области (М. Вебер, Г. Алмонд и С. Верба, Д. Истон, Р. Даль, Х. Арендт, Дж. Ролз) можно сделать вывод, что их работы предназначены для теоретического осмысления политики, а не классификации научных дисциплин для образовательных целей. В современной политологии нет единой канонической классификации и типологии – разные авторы и научные школы предлагают типологии по различным основаниям (предмет, метод, масштаб, прикладная задача), которые не подходят для нашей темы. В результате исследования для поиска критерия была привлечена информация с сайтов ведущих вузов (МГУ, МГИМО, МИД России, СПбГУ), а также ФГОС по направлению 41.03.04 «Политология» [2; 3]. На основе этого был выделен критерий в виде методологии. Важно отметить, что анализ проводился в пределах только российской системы образования и не

распространяется на похожие проблемы в других странах, которые могут стать темой отдельного рассмотрения.

В рамках выделенного критерия можно отметить три важнейших направления:

1. Выделение ключевых блоков дисциплин (по ФГОС).

2. Анализ содержания общепрофессиональных дисциплин.

3. Актуальность при учете современных политологических проблем.

Также важно понимать, что актуальность может меняться в зависимости от текущих событий в современном мире.

Выделение ключевых блоков дисциплин (по ФГОС).

ФГОС задает жесткую структуру подготовки политолога:

- Блок 1 формирует теоретическую и методологическую базу.
- Блок 2 обеспечивает практическое применение знаний.
- Блок 3 подтверждает готовность выпускника к профессиональной деятельности [2].

В данном исследовании в первую очередь необходимо изучить первый блок, в котором представлены дисциплины, которые нам нужны.

Анализ содержания общепрофессиональных дисциплин.

При анализе были выделены основные дисциплины – «Теория политики», «Политическая философия», «Политические институты и процессы», «Мировая политика и международные отношения», «Политическое управление», «Методы политических исследований», «Политическая психология», «Политическая социология», «Публичная политика и управление». Более точный анализ будем проводить по количеству часов в каждой дисциплине, однако в каждом вузе разное количество часов, поэтому они будут представлены в диапазоне, за основу взяты данные из ведущих вузов, которые описаны ранее (табл.).

Из представленных данных можно сделать следующие выводы.

Лидеры по общему количеству часов:

1. Теория политики (до 288 часов).

2. Методы политических исследований (до 252 часов).

3. Сравнительная политология, Политические институты и процессы и Мировая политика (до 216 часов).

Актуальность при учете современных политологических проблем.

Количество часов по отдельным дисциплинам

Дисциплина	Всего часов	Лекции	Семинары/ практикумы
Теория политики	180–288	36–54	36–54
Методы политических исследований	150–252	24–36	48–72
Сравнительная политология	150–216	24–36	36–48
Мировая политика и МО	150–216	24–36	36–48
Политическая философия	120–180	18–24	36–48
Политические институты и процессы	150–216	24–36	36–48
Публичная политика и управление	120–180	18–24	36–48
Политическая психология	90–144	12–18	24–36
Политическая социология	120–180	18–24	36–48
Политическое управление	120–180	18–24	36–48

Для анализа были использованы исследования ВЦИОМ, Стратегия национальной безопасности РФ, заявления политической элиты РФ, статистические базы данных (World Bank Open Data, Economist Intelligence Unit), а также некоторые научные исследования [4; 5]. На этой основе можно выделить несколько наиболее значимых проблем, которые влияют на приоритетность дисциплин:

1. Кризис демократии.
2. Международный терроризм и экстремизм.
3. Демографические вызовы.

Можно проследить взаимосвязь между данными проблемами и определенными дисциплинами. Кризис демократии – «Теория политики/Мировая политика». Международный терроризм и экстремизм – «Теория политики/Мировая политика». Демографические вызовы – «Теория политики/Политические институты и процессы/Политическая социология». Из представленных связей можно выделить «фаворитов», которые больше остальных актуальны для образовательного процесса, чем «конкуренты».

Далее разберем подробнее актуальность перечисленных наук. «Теория политики» создает фундамент для общего понимания данной сферы, которая насыщает знаниями об устройстве и закономерностях. «Мировая политика и МО» помогает понять работу на межгосударственном уровне, а также взаимодействие между отдельными субъектами политики. В свою очередь «Политические институты и процессы» уже затрагивает саму работу как внутри страны, так и вне ее. Отдельное внимание стоит уделить «Методам политических исследований» и «Сравнительной политологии», которые показывают тонкости и «подводные камни», хоть они не напрямую влияют на решение политических проблем, но дают возможность найти пути их решения. Однако важно понимать, остальные научные дисциплины также важны для успешной работы политолога, и их влияние нельзя преуменьшать.

Библиографический список

1. Барабанов, О. Н. Глобальное управление и глобальное сотрудничество / О. Н. Барабанов // Россия в глобальной политике. – 2021. – № 3. – С. 45–60.

2. Приказ Минобрнауки РФ от 23.08.2017 № 814 Об утверждении ФГОС ВО по направлению 41.03.04 «Политология». (Официальный документ, доступен на fgos.ru).

3. Реестр профессиональных стандартов Минтруда РФ (Раздел «Специалисты в области общественных связей и политики»).

4. Иноземцев, В. Л. Кризис демократии в XXI веке / В. Л. Иноземцев // Полис. – 2022. – № 2. – С. 110–125.

5. Федоров, В. В. Доверие к политическим институтам в России: динамика и региональные различия / В. В. Федоров // Политические исследования. – 2023. – № 1. – С. 78–92.

Проблема жизненного кризиса в психологии

Д. А. Губарев
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

События жизни каждого человека современности во многом предопределяют его мыслительный потенциал. Способен ли каж-

дый из нас понимать и анализировать тот стремительный темп жизни, в который он вовлечен течением жизни. Ведь порой события способны затенить ясность ума – у каждого из нас личностный потенциал восприятия и понимания, а значит и рефлексивной оценки. При этом развитие имеет логичные вариативные ярко противоположные векторы направленности в форме прогресса или регресса, которые во многом предопределены личностными установками, наиболее отчетливо проявляемыми при столкновении индивида с жизненными трудностями. При этом важно понимать суть состояний человека, связанных с так называемыми периодами жизненных кризисов.

Цель статьи: осмыслить понимание кризиса в психологии через призму времени многокомпонентных событий человеческого бытия.

Слово «кризис» произошло от древнегреческого слова κρίσις (krisis) в значении «определять, выбирать». В античности им обозначалась судебная практика – от обвинения и состязания сторон до вынесения приговора. В смысловом значении «ведение дела в суде» становится очевидно, что не существовало в принципе негативного оттенка в этом слове. В последствии появились смысловые значения – это спор, состязания, исход битвы, т. е. в сути явления конфликта как такового нет. Латинское слово conflictus, которое означает буквально «столкновение», в XIX веке стали употреблять в обществознании для обозначения разногласий, споров, столкновений, происходящих на всех уровнях социальной действительности. В неизменном виде оно вошло в другие языки (conflict – англ., konflikt – нем., conflit – франц.). Рассматривая смысловое значение употребления слова κρίσις в медицинском смысле, отмечаем альтернативный возможный исход для пациента – либо смерть, либо возрождение и дальнейшая жизнь в уже новом качестве. В психологии данное понятие обозначает наличие временного состояния нарушенного равновесия и вытекающей из данного события затруднительной деятельности. В числе ключевых аспектов психологического кризиса можно назвать:

– противостояние двух реальностей, при которой считанная (отрефлексированная) человеком окружающая действительность не соответствует сформированным к востребованному моменту установкам и обретенному опыту в результате накопительных процессов познавательной деятельности;

– созревшая объективная необходимость срочных изменений, обоснованных закономерной эволюционной переоценкой ценностей как составляющих компонентов мировоззрения человека в призме процессов его развития;

– разнообразие видов кризисов ввиду различных их предвестниковых факторов: возрастные кризисы, внутренние конфликты, изменения в социальной сфере и иные травмирующие человека событийные неожиданные либо превышающие допустимо прогнозируемые индивидом, предельные нагрузочные психические воздействия («нежданчики»).

Даже при беглом осмыслении вариативных провокаторов психологического кризиса становится очевидно, что именно личность и успешность волевого принятия решений возрастных поэтапных сообразно возрасту задач; проявление активной рефлексивной позиции и активных ответных действий на неминуемое взаимодействие с окружающим человека миром, можно рассматривать как гарант успешного преодоления кризисных состояний.

Преодоление кризиса – это всегда личностное видение альтернатив в наблюдаемой окружающей меняющейся в восприятии человеческими фильтрами, объективной и искаженной факторами, реальности. Через метафизическое рождение, представленное в работах С. Кьеркегора, когда человек проходит в своем развитии три стадии: эстетическую – привязанность к чувственным наслаждениям, нравственную – следование нравственному закону, долгу, высшую – религиозную, стадию спасения, достижения подлинной свободы, нового трансцендентного бытия или освобождения от отчаяния [1].

Ф. Ницше преодоление кризиса середины жизни связывал с рождением сверхчеловека, который должен соединить в себе сильную волю, умение раздавать и дарить, жертвовать собой. Это соединение в одном лице мудреца-философа и завоевателя-аристократа. Ф. Ницше противопоставлял идеал сверхчеловека современному человеку, массовому индивиду. Однако философия Ф. Ницше заходит в тупик индивидуализма, ибо для сверхчеловека нет ничего выше эгоистических интересов [2].

В русской религиозной философии идея целостной личности восходит к православному учению о трех элементах – теле, душе и духе, составляющих человеческую личность, в которой душевная и

материальная жизнь человека рассматриваются как подчиненная жизни духовной, занимающей более главенствующее положение относительно первых двух.

Главное отличие человека от других существ в том, что он обладает разумом, хотя разум не может быть единственным источником знания, не меньшая роль отводится и чувствам, которые так же являются фактором расстроения стремления познавательных процессов. В исследованиях П. А. Флоренского утверждается, что в рассудочной форме истина антиномична. Таким образом, мыслитель стремился соединить научные и религиозные представления. Переживание на уровне чувств характерно для душевной жизни уже на начальных этапах ее становления. Но душевная жизнь человека, включающая субъективное переживание, отлична от сознания, способного бесстрастно отражать окружающую действительность; о чем утверждал С. Л. Франк. Иными словами, представляется конструкция, согласно которой душа человека представляет собой организованное состояние изначально хаотической душевной жизни, растленной благами окружающего мира и царящими здесь соблазнами. Элементами, структурно организующими систему душевной жизни, выступают три начала: чувственно-эмоциональное, волевое, разумное (духовное) [3].

При описании возрастного развития и кризисов человеческой личности как последовательности альтернативных базисных аттитюдов мы прибегаем к помощи термина «чувство», хотя подобно «чувству здоровья» или «чувству нездоровья» такие «чувства» пронизывают нас от поверхности до самых глубин, наполняют наше сознание и бессознательное, являясь неотделимой частью последних. Они одновременно выступают и способами переживания опыта, доступными интроспекции, и способами поведения, доступными наблюдению других, и бессознательными внутренними состояниями, выявляемыми посредством тестов и психоанализа, либо обостренными жизненными ситуациями. Можно сказать, что эти три измерения «чувств» позволяют описать сущность возрастного развития, а значит, позволят понять гармонию личности в соответствии с конкретно переживаемым возрастным этапом возрастающей актуальности сверхсрочным накоплениям, прорыва их только разрешительным актом, как преодоления накопленных противоречий.

Не всеми авторами в отечественной психологии признается кризис середины жизни. Хотя предположение А. Н. Леонтьева относительно доминирующей роли социальной сферы в проявлении степени выраженности на личностном уровне кризиса середины жизни подтвердились в исследованиях отечественных психологов, остановимся на некоторых из них, ярко выраженных в следующих выдержках:

– в срединной части жизни, происходит переосмысление и переоценка жизни, считают Р. Гаулд, Д. Левинсон, Д. Венлайт, Г. Крайг, Г. Шихи;

– изменяется система отношений и ранее сформированный и готовый к трансформации образ-Я, появляется новое чувство времени, происходят серьезные изменения в семейной, социальной и профессиональной сферах (В. С. Братусь, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман);

– Г. Шихи, Г. Буркхарт указывают на переживания, связанные со страхом старения и смерти, так личностные переживания по поводу осознания физических признаков старения становятся все очевиднее.

Некоторые авторы выделяют изменение экономического базиса, созданного личностью: либо не соответствие ожиданиям собственного продукта воображений о себе самом как носителе ряда недостигнутых атрибутов или же просто крушение несбывшихся мечт в сочетании с иным травмирующим психику воздействием либо комплексом таковых. Успешность преодоления кризиса предопределена уровнем психологической зрелости, который может быть охарактеризован через ряд критериев, их перечень и сущностная характеристика представлены в таблице.

Итак, важнейшим фактором, обеспечивающим личностный рост в период кризиса, выступает способность к переоценке ценностей и поиску новых смыслов. Сам по себе кризис запускает механизмы смыслообразования, однако их реализация зависит от активности к осознанию необходимости преобразований, усилиями самой личности как необходимость скорейшего излечения любых повредительных психику изменений.

В молодости (18–33 года) смысл жизни ассоциируется с целью, поиском, предназначением, мотивацией, любовью и счастьем, в зрелом возрасте (34–47 лет) – с настоящим, образом жизни, детьми, семьей, работой, родителями, в старшем возрасте (48–59 лет и

старше) – с сутью, значением, идеей, понятием, пользой, итоговым суждением и переоценкой многих зарефлексированных личностью индивидуальных моментов накоплений различных возрастных этапов (если позволяет состояние застарелого здоровья).

Критерии психологической зрелости

Название критерия	Сущностная характеристика
Ответственность	Способность человека принимать решения и отвечать за их последствия перед собой и другими позволяет не избегать сложных выборов, а совершать их осознанно
Рефлексивность	Обеспечивает возможность анализа происходящих изменений и их интеграцию в целостную картину «Я»
Осознанность	Непрерывное отслеживание текущих переживаний, то есть состояние, в котором субъект фокусируется на переживании настоящего момента с их рефлексией и формирование оценок в каждом «моменте»
Способность к саморазвитию	Это способность человека к приобретению, обновлению и развитию знаний, умений, адаптации к изменениям в окружающей среде
Автономия	Автономия дает опору на собственные ценности и убеждения, снижая зависимость индивида от внешних оценок
Самоуправление и организация жизни	Самоуправление и организация жизни позволяют структурировать хаотичный период преобразований и удерживать собственно формируемую моментную перспективу непрерывной лентой событий

Конструктивное прохождение кризиса предполагает не отказ от смысла как такового, а его трансформацию в соответствии с новым возрастным этапом и новыми возможностями личности. Деструктивный вектор развития в период возрастного кризиса связан с неспособностью личности разрешить центральные противоречия возраста, что приводит к стагнации, регрессу или развитию депрессивных состояний. В концепции Эрика Эриксона негативный полюс разрешения кризиса зрелости обозначается понятием застоя, или стагнации [4]. Проведенный анализ позволяет определить понятие психологического кризиса как нормативного, закономерного и необходимого этапа психического развития, немыслимого иначе, чем путем разрешения противоречий между сложившимися формами взаимодействия индивида с миром и новыми потребностями и возможностями личности; происходит смена социальной ситуации вектора индивидуального развития, ведущей формирование

деятельности в качественно измененных если не новых, психологических коридорах (пунктах поворотов по Эриксону), открытых как доселе не изведанных, но способных к большему прогрессу личности.

Библиографический список

1. Кьеркегор, С. Страх и трепет / С. Кьеркегор ; пер с дат. – М. : Республика, 1993. – 383 с.

2. Ницше, Ф. Антихристианин / Ф. Ницше // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1990. – 398 с.

3. Франк, С. Л. Реальность и человек / С. Л. Франк. – М. : Республика, 1997. – 479 с.

4. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон ; пер. с англ. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 416 с.

Психолого-педагогические условия развития учащихся в группе продленного дня

Т. В. Данилюк

Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, г. Кокшетау

Научный руководитель – канд. пед. наук Я. И. Радзицкая

Изучая историю развития группы продленного дня (ГПД), следует отметить, что первые ее формы появились в 1919 году в Москве и Петрограде – как социальный ответ новой эпохи. Тогда Наркомпрос РСФСР открывал ГПД как одну из форм усиления педагогического надзора за детьми.

В 1956 году постановлением «О мерах по дальнейшему развитию школ-интернатов и групп продленного дня» ГПД официально закрепили как часть школьной системы. На первый план выходили идеи коллективизма, всестороннего развития и заботы о ребенке [1].

Современная деятельность ГПД в Казахстане регулируется Законом Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года [2].

Почему сегодня так важно говорить о группе продленного дня? Потому что это пространство, где ребенок проживает значительную

часть своего дня, а значит – значительную часть своей жизни. А если следовать мудрым словам Януша Корчака: «Дети не готовятся к жизни – они уже живут ее», то ГПД – это маленькая модель мира, в котором ребенку нужно ощущать себя нужным, принятым, успешным и любимым [3]. Именно поэтому стояла цель – создать такую модель и исследовать ее возможности.

Но наблюдения показывают: в реальности продленка часто превращается в «мини-класс», где дети тихо пишут задания, иногда списывают, терпят или скучают.

У педагогов не хватает времени во время уроков донести до каждого ребенка в необходимом темпе и формате новый материал, нет возможности получить качественную обратную связь. У детей не хватает энергии после учебного дня качественно трудиться в ГПД, да и не зачем, так как все делается сообща. В такой модели ГПД не формируется самостоятельность, что изначально было целью. А у большинства родителей после рабочего дня иссякает эмоциональный и физический ресурс, необходимый для качественного сопровождения учебного процесса ребенка.

Для более глубокого понимания реальных запросов и переживаний семей был проведен опрос среди родителей 1–2 классов в ГПД (рис. 1). На начальной ступени родители выбирают ГПД, прежде всего, ради когнитивного развития и академической грамотности ребенка, а также ради личностного развития и занятости родителей, тогда как сохранение отношений волнует лишь одного респондента.

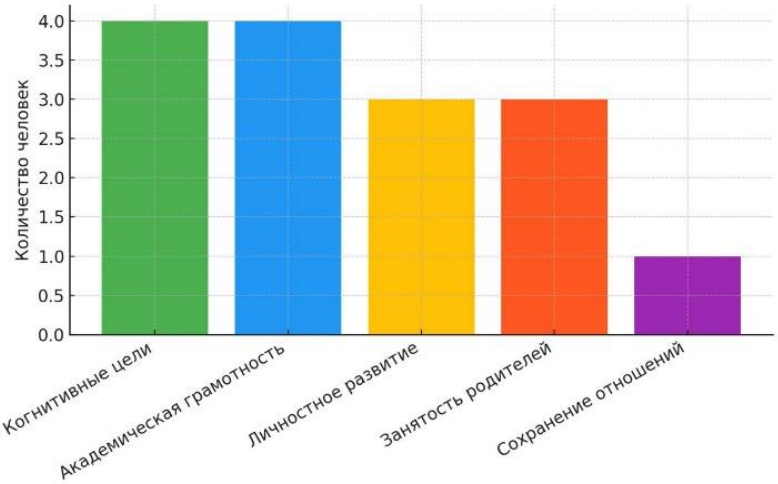


Рисунок 1 – Мотивы родителей при определении ребенка 1–2 классов в ГПД

Опрос родителей учащихся 3–4 классов показал совсем иную картину (рис. 2). В 3–4 классах приоритеты резко меняются: на первый план выходят мотивационные трудности, сохранение отношений и неуспеваемость по программе.

Чем старше становятся дети, тем чаще продленка становится не только местом для учебы, но и местом, где проявляются трудности, а это значит, в продленке что-то происходит не так, раз у значительной части детей падает мотивация и растет неуспеваемость.

Такой сдвиг в приоритетах родителей свидетельствует о том, что продленке необходимо обратить внимание на качество учебного сопровождения, эмоциональную поддержку и создание условий, которые не только контролируют выполнение уроков, но и сохраняют интерес ребенка к учебе, предотвращая дальнейшее накопление трудностей.

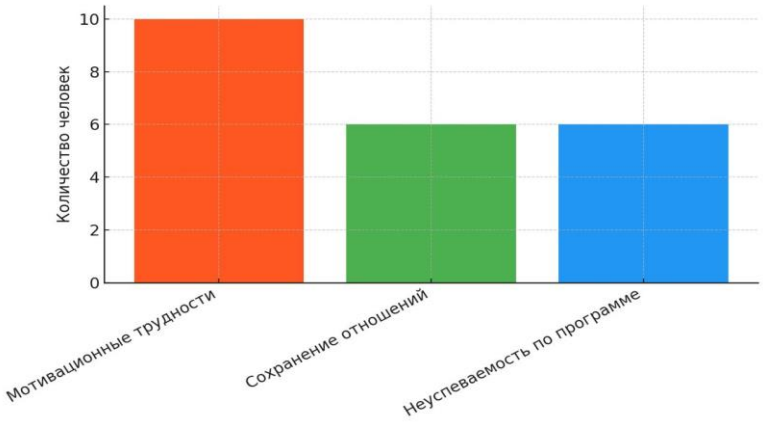


Рисунок 2 – Мотивы родителей при определении ребенка 3–4 классов в ГПД

Таким образом, новая модель группы продленного дня должна объединять в себе функции образовательной, воспитательной и социально-психологической помощи – что позволит продленке стать полноценным звеном в системе сопровождения школьника начальных классов.

Идея о том, что ребенок развивается не столько во время механического выполнения задания, сколько в атмосфере принятия, – фундаментальная и признанная. Еще Я. Корчак считал, что ребенок – уже человек, полноценная личность, а не «заготовка взрослого»

[3]. Он первым ввел педагогическую идею права ребенка быть самим собой, со своим темпом развития, ошибками и особенностями.

Л. С. Выготский рассматривал развитие ребенка как процесс, возникающий в совместной деятельности со взрослым. Источником формирования высших психических функций выступает сотрудничество ребенка с другими людьми, в рамках которого создается зона ближайшего развития – пространство задач, решаемых сначала при поддержке взрослого, а затем самостоятельно [4].

Исходя из анализа, верным решением является использовать в работе с детьми теоретическую базу *принятие → эмоциональная безопасность → внутренняя мотивация → развитие и учебное продвижение.*

Первые минуты после школы для детей особенно важны, так как они приходят усталые, напряженные и еще не настроенные на учебную деятельность. Именно поэтому вся атмосфера рядом с ребенком должна начинаться с принятия: с улыбки при встрече, с мягкого голоса, с доверия и веры в безграничные возможности каждого воспитанника [5].

Так как дети проводят много времени сидя в школе, и мышцы спины, живота и тазового пояса ослабевают, начинать практическую часть следует с физических упражнений. Это упражнения с обручами, скакалками и мячами. Обруч помогают укрепить эти группы мышц, формирует правильную осанку и снижает усталость. Упражнения с мячом улучшают координацию, внимание и скорость реакции и повышают способность концентрироваться на учебных заданиях.

В исследуемой группе продленного дня основной акцент делается на три ключевых предмета: грамота (1 класс), русский язык (2–4 классы) и математика (1–4). Каждый предмет ведется с учетом принципов гуманной педагогики.

Практическая часть начинается с психологического настроя – мотивации к обучению, которая достигается через объяснение смысла знаний в жизни человека и развития качеств личности. В исследуемой группе беседы реализовываются на занятиях при чтении народных сказок из книги А. Лопатиной и М. Скребцовой «50 уроков о добрых качествах» [6].

Каждый урок – это маленькое путешествие в себя: дети приводят примеры, размышляют, ищут свои смыслы. Каждую неделю

они получают маленькое «личностное задание»: попробовать проявить доброту, терпение, храбрость, ответственность и т. д. Так ГПД превращается в маленькую школу жизни.

Обучение грамоте проходит через систему поэлементного письма: каждый элемент буквы имеет свое название и словесную присказку. Это позволяет детям легче понять структуру буквы, запомнить ее форму и воспроизвести ее правильно. Методы мнемотехники помогают первоклассникам быстро запоминать буквы, фиксировать различия между похожими графическими элементами и формировать красивый, уверенный почерк, а также запоминать правописание.

Чтению эффективно и качественно дети обучаются звуковым способом, без проговаривания названий букв и без слогового механического чтения. Реализуется этот навык осознанного чтения на творческих занятиях. Подписывая поделки, дети называют слово полностью – а значит, уже опираются на целостный образ.

Уроки русского языка направлены на развитие грамотности, понимание текста и логического мышления. Русскому языку и грамоте мнемотехника помогает превратить абстрактные, «сухие» нормы языка в понятные и яркие образы. Это снижает нагрузку на память и делает обучение эмоционально комфортным. А создание условий наблюдения и восхищения создают нужную радость познания.

Математика начинается с развития математического воображения, потому что без образного мышления ребенку трудно понять абстрактные понятия. Этот метод опирается на слова Альберта Эйнштейна, который отмечал: «Воображение важнее знания. Знание ограничено, тогда как воображение охватывает весь мир...» [7, с. 132]. Хорошее воображение помогает ребенку легче понимать взаимосвязи, представлять числа, преобразовывать образы в логические схемы и находить нестандартные решения.

По всем предметам дети регулярно составляют задания для учителя, для своих одноклассников, где учатся понимать структуру задания, начинают осознавать, как формулируются вопросы и задачи, тренируют аналитическое мышление и способность выделять главное, развивается метапознание – умение размышлять о собственном процессе обучения, повышается учебная мотивация, потому что ребенок чувствует себя не только учеником, но и соавтором учебного процесса, что питает страсть ребенка к взрослению.

В работе с детьми в условиях ГПД действует правило трех «С»: слушать, смириться, служить.

«Слушать» – это умение педагога слышать не только слова ребенка, но и его внутреннее состояние, настроение, скрытую причину поступка. Такое слушание создает атмосферу доверия: ребенок убеждается, что его опыт важен и ценен.

«Смириться» – не про подавление себя или ребенка, а про принятие: принятие особенностей, ошибок, трудностей, индивидуального темпа развития.

«Служить» – не авторитарное управление, а педагогическое служение: поддержка, доброжелательность, проявление готовности объяснить еще раз, показать иначе, верить в ребенка.

Это внутренняя педагогическая позиция, позволяющая выстраивать подлинно гуманную среду, где ребенок открыт взаимодействию, восприимчив к знаниям и готов к сотрудничеству. Эту позицию ребенок с легкостью потом перенимает по отношению к другим, что развивает его качества личности.

Родителям предлагалось оценить изменения, которые они заметили у детей после регулярного посещения занятий ГПД. Полученные результаты позволили выделить ряд устойчивых положительных тенденций, отраженных на диаграмме (рис. 3).

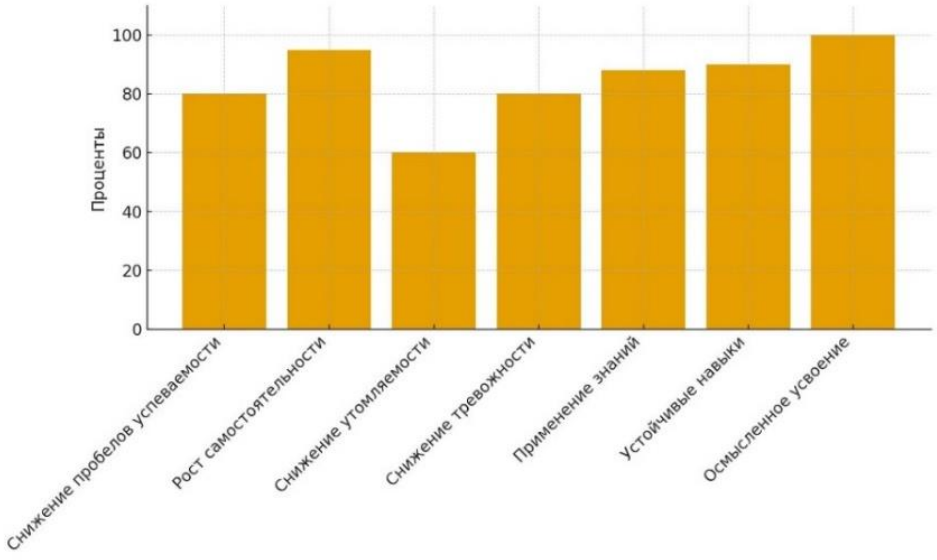


Рисунок 3 – Результаты исследования среди детей, посещавших ГПД с 2024 по 2025 гг.

Полагаем, что без участия семьи усилия ГПД ограничены. Поэтому работа с родителями – ключевой элемент повышения успева-

емости детей. Родителям объясняется необходимость полного принятия ребенка и готовности сотрудничать. Им рекомендуются водить ребенка на дополнительные кружки по развитию мышления, такие как музыка, хореография, физическая культура, плавание.

Особое внимание уделяется поддержке родителями «безгаджетного режима» ребенка, зависимость от которого влияет на психическое и физическое здоровье. Сотрудничество: родитель – педагог – ребенок является обязательным условием современной ГПД.

В заключение хочется отметить, что, когда меняется подход, меняется мир ребенка. Результаты воспитанников авторской ГПД «ПАРУС» показали, что ГПД может быть пространством развития, если в основе – любовь и уважение. Дети хотят учиться. Они тянутся к смыслу, к отношениям, к познанию. Когда педагог дает им это – рождается та самая атмосфера «души касание», что приводит к качественному усвоению знаний.

Группа продленного дня перестает быть унылым местом, где списывают задания по образцу. Она становится местом, где ребенок растет сердцем, мыслью, словом в благоприятных условиях. И именно в этом – главная цель современной ГПД.

Библиографический список

1. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов и др. – Москва : Педагогика, 1974. – 558 с.

2. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.01.2024 г.).

3. Корчак, Я. Как любить ребенка: книга о воспитании ; пер. с пол. К. Э. Сенкевич. — СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 512 с.

4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 431 с.

5. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 6. Педагогическая симфония. Ч. 1. Здравствуйте, Дети! / Ш. Амонашвили. – 2-е изд. – М. : Свет, 2018. – 320 с.

6. Лопатина, А. Начала мудрости. 50 уроков о добрых качествах: для занятий с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / А. Лопатина, М. Скребцова. – 3-е изд., исп. и доп. – М. : Амрита-Русь, 2007. – 304 с.

7. Эйнштейн, А. Мир, каким я его вижу / пер. с англ. – Москва : Наука, 1965. – 280 с.

Кружок как перспективная форма экологического образования младших школьников

Г. М. Дарибаева
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т. С. Котлярова

На современном этапе идеи экологического образования активно внедряются в практику обучения и воспитания начальной школы, так как необходимость продиктована самой жизнью.

То, что ученик узнает на уроках, должно помочь ему самому разбираться в том, что происходит в природе. Эти знания станут основой для того, чтобы он мог проводить свои собственные опыты и наблюдения, делать выводы из увиденного и вести себя так, чтобы не вредить природе и своему здоровью.

Экологическая культура представляет собой многогранное явление, освоение которого учащимися невозможно без активного привлечения внеурочных форм деятельности наряду с традиционными занятиями в классе. Под внеклассной деятельностью педагоги понимают деятельность, осуществляемую за пределами учебного расписания и опирающуюся на инициативность и самостоятельность учеников. Формирование содержания таких мероприятий должно базироваться на принципах актуальности (связи с реальными проблемами региона и государства) и возрастной адекватности (учете интеллектуального развития и интересов школьников) [3].

В рамках внеклассной работы экологическое краеведение предоставляет учащимся материал для анализа актуальных ситуаций в природной среде, включая изучение деструктивного человеческого поведения. Данный подход позволяет школьникам извлекать практические выводы на будущее, корректировать цели своей деятельности и принимать осознанные решения, соответствующие их убеждениям. При этом естественнонаучные знания служат фундаментом для обоснования оптимальных методов взаимодействия с окружающей средой.

Внеклассная работа создает условия для приобретения опыта принятия экологических решений на основе полученных знаний и

в соответствии со сформированными ценностями, подходами и ориентациями: как и где проложить тропу, оборудовать стоянку; как ходить по лугу, лесу, как относиться к их живым обитателям; как вести себя в природе, если встретится дикое животное.

Развитие у младших школьников экологически осознанного мировоззрения достижимо лишь посредством комплексного подхода, объединяющего различные формы и направления внеурочной активности. Широкий спектр занятий обеспечивает ученикам возможность освоить фундаментальные представления о взаимоотношениях человека и окружающей среды, осознать актуальные экологические вызовы в повседневной жизни, а также приобрести базовые навыки бережного отношения к природе [4].

Среди групповых форм внеклассной работы основной организационной формой является кружковая деятельность [2]. В кружках, как правило, наиболее целенаправленно и плавно строятся внеклассные занятия. Занятия и учет интересов учащихся способствуют развитию у членов кружка качеств натуралиста-естествоиспытателя: наблюдательности, любознательности, пытливости и бережного отношения к природе.

Успешная работа кружка строится на сочетании детской инициативы и самостоятельности с направляющей ролью педагога. Ключевым фактором эффективности является тщательное планирование. Именно поэтому основополагающим документом для кружка выступает план учебно-воспитательной работы, который руководитель составляет на учебный год. Этот план включает в себя разнообразные формы работы: теоретические и практические занятия, беседы, итоговые занятия, а также подготовку и проведение массовых мероприятий.

В основе содержания деятельности кружка должна лежать гуманистическая идея, которая выражается в формировании у ребят бережного отношения к окружающей среде. Важными аспектами являются воспитание нравственной культуры, расширение кругозора в вопросах добра и зла, а также осознание того, как человеческая деятельность влияет на природу – как положительно, так и отрицательно. Кроме того, программа должна способствовать накоплению опыта разумного и этичного поведения в природной среде и предоставлению новых знаний о том, как можно помочь природе.

Организацию кружковой деятельности с младшими школьниками целесообразно начинать со второго или третьего класса, когда

у учащихся уже сформированы базовые представления о природе и роли человека в ней как на бытовом, так и на научном уровнях. Одним из основополагающих принципов организации такой работы является краеведческий подход, позволяющий детям более глубоко осознавать местные, региональные и глобальные экологические проблемы. В связи с этим в содержание бесед и экскурсий рекомендуется включать сведения о состоянии природной среды области или населенного пункта проживания детей.

Для того чтобы занятия были интересны и не утомляли детей, целесообразно предусматривать и смену видов деятельности: познавательная, игровая, творческая, трудовая, исследовательская и т. д.

Большое значение в экологическом образовании и воспитании имеют игры и, в частности, игровые занятия. В последние годы вопросы теории и практики игровых занятий разрабатывались и разрабатываются многими исследователями и педагогами: А. П. Усовой, Е. И. Радиной, Е. Ф. Иваницкой, С. Н. Николаевой, Н. Е. Щурковой и др. [5].

Еще одной формой экологического воспитания выступает проектный метод, представляющий собой подход к достижению образовательных задач посредством глубокого анализа конкретной проблемы, решение которой должно привести к практическому итогу, представленному в определенной форме.

Кружковая работа в рамках экологического образования младших школьников обладает огромным потенциалом. Она способствует не только развитию эстетических предпочтений и любви к природе и Родине, но и оказывает глубокое воздействие на духовное развитие и становление личности. Добровольность участия в кружках стимулирует проявление инициативы и самостоятельности. Кружковая деятельность эффективно дополняет школьную программу, позволяя ученикам применять полученные знания на практике. Это, в свою очередь, помогает педагогам достигать целей современного образовательного Стандарта, ориентированных на формирование уважительного отношения к родному краю, семье, истории, культуре, природе и современной жизни страны. На основании вышеизложенного мы пришли к следующим выводам:

1. Проблемы экологического образования младших школьников являются актуальными и достаточно раскрытыми в научной и методической литературе.

2. Кружковая работа по формированию экологически воспитанной и образованной личности младших школьников не всегда находит широкое применение в практике работы некоторых школ, хотя именно она является наиболее оптимальной формой такого рода деятельности.

3. В целом, кружковая работа формирует практические умения по оказанию помощи природе, в результате разнообразной деятельности позволяет накапливать экологические знания, формирует познавательный интерес к изучению природы.

Библиографический список

1. Бабанова, Т. А. Эколого-краеведческая работа с младшими школьниками / Т. А. Бабанова // Начальная школа. – 2017. – № 9. – С. 16–17.

2. Барковская, О. М. Содержание, цель и задачи программы начального экологического воспитания / О. М. Барковская // Начальная школа. – 2026. – № 2. – С. 32–33.

3. Бобылева, Л. Д. Экологическое воспитание младших школьников / Л. Д. Бобылева, О. В. Бобылева // Начальная школа. – 2013. – № 5. – С. 44–47.

4. Бойко, Л. А. Воспитание экологической культуры детей / Л. А. Бойко // Начальная школа. – 2025. – № 6. – С. 24–28.

5. Виноградова, Н. Ф. Экологическое воспитание младших школьников: Проблемы и перспективы / Н. Ф. Виноградова // Начальная школа. – 1997. – № 4. – С. 20–24.

6. Исаева, Н. Н. Научить понимать и любить природу / Н. Н. Исаева // Начальная школа. – 2012. – № 8. – С. 44–61.

7. Климцова, Т. А. Экология в начальной школе / Т. А. Климцова // Начальная школа. – 2012. – № 6. – С. 33–48.

Вопросы экологической культуры у молодежи мегаполисов

К. А. Девяткина

Омская гуманитарная академия, г. Омск

Научный руководитель – канд. с.-х. наук, доцент Л. В. Кубрина

Проблема формирования экологической культуры у молодежи, особенно в условиях мегаполиса, является одной из ключевых для устойчивого развития общества. Мегаполисы с их высокой

плотностью населения, техногенной нагрузкой и отрывом от природной среды создают специфические вызовы и одновременно уникальные возможности для воспитания ответственного отношения к окружающей среде [1; 2].

Для молодежи, проживающей в крупных городах, характерны несколько ключевых аспектов, влияющих на их экологическое сознание.

Отрыв от природы и «экологическая слепота». Жизнь в урбанизированной среде, где природа представлена в виде парков и скверов, а базовые потребности (вода, еда, утилизация отходов) удовлетворяются через сложные технологические системы, приводит к ослаблению прямой связи с природными процессами. Молодой человек не видит, откуда берется вода в кране и куда исчезает мусор, что формирует потребительское отношение к ресурсам. Это явление можно назвать «экологической слепотой» – неспособностью видеть и понимать последствия своих повседневных действий для окружающей среды.

Высокий уровень информированности, но разрыв со знаниями. Благодаря интернету и социальным сетям молодежь мегаполисов хорошо осведомлена о глобальных экологических проблемах: изменении климата, таянии ледников, вымирании видов. Однако эта информация часто остается абстрактной. Существует разрыв между знанием о глобальной проблеме и пониманием того, как личный выбор (например, отказ от одноразового пластика или сортировка мусора) влияет на ее решение.

Влияние цифровых технологий. С одной стороны, цифровые технологии способствуют экологизации: развиваются сервисы совместного потребления (каршеринг), онлайн-образование снижает потребность в бумаге, а цифровые двойники помогают оптимизировать городские процессы. С другой стороны, производство и утилизация гаджетов, а также работа дата-центров создают значительную нагрузку на экологию.

Формирование ценностей. В мегаполисе на первый план выходят ценности успеха, карьеры и потребления. Экологическая культура должна не противопоставляться этим ценностям, а интегрироваться в них. Современный тренд на здоровый образ жизни (ЗОЖ), осознанное потребление (mindful consumption) и интерес к локаль-

ным продуктам становятся благодатной почвой для формирования экологического мышления [3; 4].

Экологическая культура – часть общечеловеческой культуры, система социальных отношений, общественных и индивидуальных морально-этических норм, взглядов, установок и ценностей, касающихся взаимоотношения человека и природы; гармоничность сосуществования человеческого общества и окружающей природной среды; целостный механизм человека и природы, реализующийся через отношение человеческого общества к окружающей природной среде и к экологическим проблемам в целом [1; 3; 5].

Современная экологическая культура – это не просто набор знаний о природе или привычка доносить мусор до урны. Это фундаментальная трансформация мировоззрения, при которой человек осознает себя не хозяином природы, а ее неотъемлемой частью. Именно такая культура должна стать основой культуры будущего по нескольким причинам.

От потребления к созиданию и ответственности. Культура будущего базируется на принципе ответственности за свои действия в глобальном масштабе. Экологическая культура учит просчитывать долгосрочные последствия, мыслить системно и принимать решения, которые не наносят вреда будущим поколениям. Это переход от линейной экономики «взял-произвел-выбросил» к циклической экономике замкнутого цикла [5–7].

Интеграция в образование и повседневность. Формирование такой культуры невозможно без системного подхода. Экологическое образование должно быть не отдельным предметом, а сквозной темой, пронизывающей все дисциплины: от физики (законы сохранения энергии) до литературы (образ природы в культуре). Практическая деятельность – создание школьных эко-клубов, участие в городских субботниках, разработка проектов по энергосбережению – переводит знания в навыки.

Технологичность и инновационность. Культура будущего неразрывно связана с технологиями. Экологическая культура нового поколения – это культура «умного» города. Она подразумевает использование технологий для мониторинга состояния воздуха и воды, оптимизацию транспортных потоков для снижения выбросов, применение «зеленых» технологий в строительстве.

Молодежь мегаполисов, будучи наиболее восприимчивой к инновациям, становится главным драйвером этих изменений.

Основа для глобальной солидарности. Экологические проблемы не имеют границ. Понимание этого формирует у молодежи чувство сопричастности к глобальным процессам и ответственности за планету в целом. Экологическая культура становится фундаментом для диалога и сотрудничества между странами и народами в решении общих проблем.

Таким образом, формирование экологической культуры у молодежи мегаполисов – это процесс воспитания нового типа личности. Это человек с системным мышлением, высокой степенью личной ответственности, владеющий современными технологиями и разделяющий ценности устойчивого развития. Именно такая культура, основанная на гармонии между человеком, обществом и природой, станет несущей конструкцией цивилизации будущего.

Библиографический список

1. Arbuzova, E., Kubrina, L. Human health and the ecosystem: the relationship between ecological statys and quality of life. Reliability: Theory & Applications. 2024, vol. 19, № S6 (81), pp. 692–697.

2. Гревцева, А. А. Основы экологической грамотности: подходы к обучению / А. А. Гревцева, О. Ю. Тарарыченкова // Интерактивная наука. – 2021. – № 10 (65). – С. 29–31.

3. Ермакова, Л. А. Интегративный подход к обучению: прошлое и настоящее / Л. А. Ермакова // Современная педагогика. – 2016. – № 7. – С. 60–69.

4. Закирова, А. Ф. Основы педагогической герменевтики / А. Ф. Закирова. – Тюмень : ТГУ, 2011. – 324 с.

5. Иванова, Е. В. Когнитивная метафора в экологическом образовании для устойчивого развития / Е. В. Иванова // Общественные науки. – 2017. – № 5. – С. 237–246.

6. Кубрина, Л. В. Проблемы и перспективы воспитания экологической культуры в образовательных учреждениях / Л. В. Кубрина // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2024. – № 12. – С. 100–107.

7. Кубрина, Л. В. Экологическое просвещение как компонент устойчивого развития в системе педагогического образования / Л. В. Кубрина // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2025. – № 01. – С. 140–150.

Коммуникативная компетентность как значимый аспект профессиональной подготовки специалистов социономического профиля

С. А. Дементьева
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

В современном обществе специалисты социономического профиля – это 1/3 от общей численности всех занятых в производственной сфере. И хотя навыки общения человек приобретает еще в детстве, но готовность к субъективному взаимодействию есть приобретенное качество, в котором представлены и когнитивные, и эмоциональные составляющие – есть результат всей жизни. С той лишь особенностью, что в юности когнитивная, эмоциональная и поведенческая составляющая выражены поразному, причем именно когнитивный компонент зачастую выступает в роли своеобразного «локомотива» или, напротив, барьера в становлении целостной коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Целью данной статьи является теоретический анализ структуры коммуникативной компетентности специалистов социономического профиля и обоснование значимости ее целенаправленного развития в период профессионального обучения.

Когнитивная функция в структуре коммуникативной компетентности: содержание и значение.

Когнитивная составляющая общения представляет собой сложную систему ментальных репрезентаций, знаний и убеждений, которыми человек оперирует в процессе взаимодействия. В контексте профессиональной деятельности специалистов социономического профиля (педагогов, психологов, врачей, социальных работников) именно когнитивный компонент выполняет ряд ключевых функций, определяющих качество субъект-субъектного взаимодействия.

Во-первых, это функция социальной перцепции и категоризации. Специалист постоянно решает когнитивную задачу «распо-

знавания» другого человека: интерпретации его эмоционального состояния, мотивов, намерений. Данный процесс опирается на имеющиеся у профессионала когнитивные схемы, эталоны и стереотипы. От того, насколько эти схемы адекватны, гибки и дифференцированы, зависит точность «прочтения» собеседника. Юношеский возраст, характеризующийся расширением круга общения и рефлексивными поисками, создает благоприятные условия для обогащения этих когнитивных структур, однако стихийность этого процесса может приводить к формированию ригидных, упрощенных представлений о других людях.

Во-вторых, когнитивный компонент обеспечивает функцию планирования и прогнозирования. Эффективное взаимодействие невозможно без мысленного моделирования ситуации общения, предвосхищения возможных реакций партнера и выбора адекватных стратегий поведения. Специалист должен не просто реагировать на реплики клиента, но и выстраивать логику беседы, удерживать профессиональную задачу. Здесь задействованы высшие когнитивные процессы: анализ, синтез, прогнозирование. В юности эти процессы находятся в стадии активного становления (благодаря развитию формально-логического интеллекта), что открывает широкие возможности для их целенаправленного развития в процессе профессиональной подготовки.

В-третьих, важнейшей составляющей когнитивного компонента является рефлексия – способность к осознанию себя со стороны, пониманию того, как тебя воспринимают партнеры по общению. Профессиональная рефлексия в социономических профессиях предполагает постоянный анализ собственных коммуникативных действий, их причин и последствий. Это «когнитивный мост» между внутренним миром специалиста и его поведенческими проявлениями. Без развитой рефлексии невозможны ни самокоррекция, ни подлинное понимание другого.

В-четвертых, в содержание когнитивного компонента входят специальные профессиональные знания: психологические закономерности общения, техники активного слушания, принципы обратной связи, этические нормы взаимодействия. Эти знания выступают той теоретической базой, которая переводит общение из интуитивного уровня на уровень осознанной профессиональной деятельности.

Однако парадокс юношеского возраста заключается в том, что при достаточно высоком уровне развития формального интеллекта и наличии определенного багажа психологических знаний (когнитивный компонент), эмоциональная сфера и поведенческая гибкость могут оставаться незрелыми. Возникает ситуация «знаю, но не чувствую» или «понимаю, как надо, но не могу применить». Молодой специалист может блестяще описать алгоритм выхода из конфликта, но в реальной напряженной ситуации оказаться эмоционально захваченным и действовать импульсивно.

Таким образом, когнитивная составляющая, будучи фундаментом коммуникативной компетентности, не гарантирует сама по себе успешности взаимодействия. Она создает лишь ориентировочную основу, своего рода «карту» коммуникативной ситуации. Чтобы эта «карта» превратилась в эффективный «маршрут», необходимо соединение когнитивных схем с адекватным эмоциональным откликом (эмпатией) и отработанными поведенческими навыками. Следовательно, задача профессионального образования при подготовке специалистов социономического профиля – не просто обогатить когнитивный арсенал студентов, а обеспечить интеграцию всех трех компонентов, превратив разрозненные знания в инструмент живого, осмысленного и ответственного взаимодействия с другим. В связи с этим, профессиональное образование в социономической сфере должно решать задачу не столько трансляции знаний, сколько гармонизации этих трех сфер. Эффективный специалист – это не просто носитель информации, а человек, способный к целостному, конгруэнтному взаимодействию во многих сферах, например, менеджменте [1], искусстве [2] и т. д. Он должен обладать развитой рефлексией, позволяющей отслеживать собственные эмоциональные реакции, и высоким уровнем саморегуляции, чтобы управлять своим поведением в напряженных ситуациях общения.

Таким образом, коммуникативная компетентность выступает системообразующим фактором профессиональной пригодности специалиста социономического профиля. Ее формирование нельзя пускать на самотек, полагаясь на стихийный жизненный опыт студентов. Проблема дисбаланса когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих общения в юношеском возрасте требует внедрения в образовательный процесс активных методов обучения: тренингов ком-

муникативных навыков, супервизии учебной практики, методов групповой дискуссии и анализа профессиональных ситуаций. Только целенаправленная работа по развитию всех компонентов общения позволит подготовить специалиста, готового к полноценному субъект-субъектному взаимодействию и способного эффективно решать профессиональные задачи в системе «человек-человек».

Библиографический список

1. Костюк, И. А. Роль коммуникации в процессе профессиональной подготовки менеджера / И. А. Костюк // Социально-экономические системы: современное видение и подходы : материалы Пятой международной научно-практической конференции. – Омск : Изд-во ОмГА, 2010. – С. 244–247.

2. Калманова, Ж. А. К вопросу о коммуникативной компетентности как профессиональном аспекте в подготовке выпускников вузов искусства / Ж. А. Калманова, И. А. Костюк // Наука и общество: проблемы современных исследований : сборник статей в 2 частях. – Омск : Изд-во ОмГА, 2016. – С. 56–59.

3. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2014. – 363 с.

4. Бодалев, А. А. Психология общения : избранные психологические труды / А. А. Бодалев. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 320 с.

5. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.

6. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академический проект, 2015. – 336 с.

7. Куницина, В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.

8. Петровская, Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

9. Прадчук, О. И. Коммуникативная культура подростков (этнический аспект) / О. И. Прадчук // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 2 (202). – С. 24–29.

10. Пылишева, И. А. Формирование организаторских и коммуникативных способностей в юношеском возрасте / И. А. Пылишева, Н. В. Лапчук // Вестник интегративной психологии. – 2024. – Вып. 31, ч. 2. – С. 311–3139.

11. Швабауэр, А. А. Развитие эмпатии у юношей и девушек посредством развития коммуникативной компетентности / А. А. Швабауэр // Форум Юридическая психология МГППУ. – 2020.

Применение цифровой наглядности в профессиональной образовательной организации

А. Д. Добровольская
Сибирский государственный
автомобильно-дорожный университет, г. Омск
Научный руководитель – д-р пед. наук, доцент О. Л. Осадчук

Введение

Цифровые компетенции выпускников (компетенции по работе в цифровой среде и с цифровыми продуктами) выступают основой трансформации профессионального образования.

Основным направлением цифровизации всех уровней образования является создание и использование цифровой образовательной среды. В определении Н. М. Кисиевой «цифровая образовательная среда профессиональной образовательной организации – это управляемая и динамично развивающаяся с учетом современных тенденций модернизации образования система эффективного и комфортного предоставления информационных и коммуникационных услуг, цифровых инструментов объектам процесса обучения» [1, с. 6].

Актуальной проблемой и, соответственно, темой исследования является применение в цифровой образовательной среде профессиональной образовательной организации различных видов цифровой наглядности.

Основная часть

По мнению Е. В. Кузнецовой, Л. Н. Покровской, П. Е. Давыткиной, цифровизация образования невозможна без внедрения и использования в образовательном процессе цифровых образовательных технологий [2].

О. Л. Колобовой обоснована актуальность практики использования цифровых образовательных ресурсов в обновлении методики преподавания дисциплин в системе среднего профессионального образования [3].

В настоящее время, помимо традиционной наглядности, предполагающей использование демонстраций и иллюстраций в бумажном формате, в учебном процессе активно применяется циф-

ровая наглядность, которую В. В. Вязанкова, А. М. Медведев определяют как «совокупность средств обучения, созданных при помощи информационных технологий и реализуемых при помощи компьютерной техники» [4, с. 189].

Согласно результатам исследования, выполненного Н. В. Бычковой, сегодня значительно расширился спектр наглядных средств обучения, применяемых на учебных занятиях в колледжах. К ним можно отнести как традиционные средства наглядности (графика, плакаты, схемы, таблицы, звукозаписи, кинофильмы и пр.), так и новые средства, разработанные на базе компьютерных технологий: анимированные модели, интерактивные плакаты и видеофильмы, электронные презентации, интерактивные таблицы, интерактивные библиотеки и др. [5].

По мнению В. Е. Крупского, популярными IT-решениями на сегодняшний день являются: видеохостинги (обучающие ролики, блоги, фильмы); видеоконференции (видеочаты, вебинары); текстовые чаты и онлайн-доски; системы тестирования; электронные библиотеки. При этом требуют развития в системе СПО: виртуальные лаборатории, виртуальные мастерские, системы дополненной и виртуальной реальности [6].

А. В. Соломатиной описана практика внедрения цифровых ментальных карт в образовательный процесс колледжа. Этот инструмент способствует представлению большого объема данных в систематизированном виде [7].

В. Е. Руденко, Л. В. Шишкиной представлен опыт применения цифровых технологий в процессе воспитания студентов в учреждении среднего профессионального образования [8].

Цифровая наглядность – это представление информации с помощью технических, компьютерных программ и устройств [9].

Т. А. Иванченко выделяются следующие виды цифровой наглядности: графическая, звуковая, звуко-графическая, мультимедийная, 3D-визуализация [9].

На рисунке в обобщенном виде представлены выделенные нами на основе изучения научной литературы виды цифровой наглядности, используемой сегодня в системе российского образования.

Н. В. Бычковой раскрыты основные условия применения преподавателями современных средств наглядности на учебных занятиях:

Виды цифровой наглядности, используемой сегодня в системе российского образования

1. Необходимо подбирать средства наглядности, способствующие усвоению существенных вопросов содержания изучаемой темы, решению поставленных задач за минимальный промежуток времени.

2. При выборе средств наглядности учитывать преимущественный тип мышления обучающихся (словесно-логический или наглядно-образный). В первом случае наглядность применяется несколько меньше или в таких видах, которые более абстрагированы. Во втором случае удельный вес средств наглядности возрастает.

3. В процессе закрепления и повторения учебного материала целесообразно использовать новые средства наглядности, позволяющие переносить усвоенные знания на другие объекты и тем самым усваивать их глубже, осознаннее.

4. Для повышения эффективности применения средств наглядности следует четко ставить перед обучающимися цель. Это усиливает их внимание, делает его более длительным и устойчивым.

5. Полезно применять специальные приемы повышения интереса обучающихся к объектам наглядности несмотря на то, что они сами выступают в роли активизирующих средств [5].

Для изучения мнения преподавателей о видах цифровой наглядности, применяемой в профессиональной образовательной организации, был проведен письменный опрос. Анкета была разработана с помощью сервиса Яндекс-формы. В опросе участвовали

преподаватели бюджетного профессионального образовательного учреждения Омской области «Омский колледж отраслевых технологий строительства и транспорта».

В табл. представлены результаты проведенного анкетирования. Ранги видов цифровой наглядности обозначены римскими цифрами. Ранг *I* отражает наиболее часто применяемый преподавателями в учебном процессе вид цифровой наглядности, ранг *V* – наименее популярный вид цифровой наглядности.

Виды цифровой наглядности, применяемой преподавателями в профессиональной образовательной организации

Виды цифровой наглядности	Ранг
1. Графическая	**I**
2. Звуковая	IV
3. Звуко-графическая	**II**
4. Мультимедийная	III
5. 3D-визуализация	**V**

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что видом цифровой наглядности, наиболее часто применяемым на учебных занятиях, является графическая наглядность. Преподаватели колледжа осознают, что визуальный вид наглядности упрощает зрительное восприятие и усвоение учебного материала обучающимися.

Звуко-графическая наглядность занимает II ранг по популярности у преподавателей. Данный вид цифровой наглядности является универсальным и облегчает преподнесение информации для обучающихся с разными каналами восприятия.

III ранг занимает мультимедийный вид цифровой наглядности. Преподаватели отмечают заинтересованность обучающихся в просмотре видеороликов, мультимедийных презентаций на учебных занятиях, в которых информация подается компактно и доступно.

Звуковой вид цифровой наглядности занимает IV ранг, так как преподаватели считают его менее эффективным и редко используют на учебных занятиях.

Самым редко применяемым видом цифровой наглядности является 3D-визуализация. Преподаватели объясняют это недостатком образовательных объектов 3D-моделирования и инструкций по применению виртуальных объектов для решения образовательных задач.

Таким образом, сегодня значительно расширяется спектр наглядных средств обучения, применяемых в образовательном процессе. Современный подход к реализации принципа наглядности обучения основан на активном привлечении компьютерных технологий, с помощью которых информация подается в более ярком и динамичном виде, позволяет познавать и интерпретировать существенные свойства реальных объектов, процессов и понятий.

Заключение

Научная новизна проведенного исследования состоит в получении на основе опроса преподавателей информации о видах цифровой наглядности, применяемой в профессиональной образовательной организации.

Практическая значимость результатов исследования заключается в использовании материалов статьи при проектировании учебно-методических комплексов дисциплин программ подготовки специалистов среднего звена в профессиональной образовательной организации.

Библиографический список

1. Кисиева, Н. М. Современная цифровая образовательная среда в СПО : методические рекомендации для педагогов профессиональных образовательных организаций Еврейской автономной области / Н. М. Кисиева. – Биробиджан : ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2020. – Биробиджан : ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2020. – 51 с.

2. Кузнецова, Е. В. Использование цифровых технологий в профессиональной подготовке студентов в организациях среднего профессионального образования / Е. В. Кузнецова, Л. Н. Покровская, П. Е. Давыткина // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2024. – № 1 (102). – С. 266–271.

3. Колобова, О. Л. Актуальность учета практики использования цифровых образовательных ресурсов при разработке и обновлении методик преподавания общеобразовательных дисциплин в системе среднего профессионального образования / О. Л. Колобова, Д. В. Агальцова, А. М. Каткова [и др.] // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 2 (42). – С. 247–255.

4. Вязанкова, В. В. Проектирование и реализация средств компьютерной наглядности в преподавании графических дисциплин в техническом вузе / В. В. Вязанкова, А. М. Медведев // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – С. 189.

5. Бычкова, Н. В. Использование современных средств наглядности для формирования общекультурных компетенций у студентов среднего профессионального образования / Н. В. Бычкова // Сфера культуры. – 2021. – № 1 (3). – С. 79–88.

6. Крупский, В. Е. Цифровизация образовательного процесса в профессиональном образовательном учреждении: технологический, педагогический и психологический аспекты / В. Е. Крупский // Актуальные вопросы общего образования в среднем профессиональном образовании. – Ч. 4. – 2023. – С. 50–54.

7. Соломатина, А. В. Цифровые инструменты визуализации как средство профессиональной подготовки студентов колледжа / А. В. Соломатина // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». – 2024. – № 1 (67). – С. 138–148.

8. Руденко, В. Е. Применение цифровых технологий в процессе воспитания студентов в учреждении среднего профессионального образования / В. Е. Руденко, Л. В. Шишкина // Ratio et Natura. – 2021. – № 1 (3). – С. 154–155.

9. Иванченко, Т. А. Цифровая наглядность в обучении иностранным языкам / Т. А. Иванченко // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. – 2022. – № 2 (78). – С. 116–122.

Подготовка студентов к интеграции в педагогический коллектив: целевые ориентиры

И. Н. Дьякова

Омский государственный педагогический университет, г. Омск

Эффективность работы образовательного учреждения зависит от согласованной коллективной работы педагогов и администрации. К выполнению профессиональной деятельности в коллективе, с учетом индивидуального распределения обязанностей, но при условии коллективной ответственности за достижение результатов образования и воспитания, мы считаем важным подготовить студентов, обучающихся педагогическим специальностям. Опираясь на труды А. И. Донцова, выделившего признаки коллектива [1], и на Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее ФГОС ООО) в качестве норматива образовательной деятельности [2], предпримем попытку охарактеризовать особенности педагогического коллектива общеобразовательного учреждения, увязав динамические признаки коллектива и соответствующие им ориентиры деятельности, к которой должны быть подготовлены студенты.

По А. И. Донцову, первым из основных признаков коллектива является наличие общей цели деятельности группы. Для образова-

тельного учреждения цель деятельности заключается в получении обучающимися образовательного и воспитательного результатов. За краткой формулировкой стоят пункты параграфов «Общие положения» и «Требования к результатам освоения программы основного общего образования» ФГОС ООО, которые подробно описывают не просто требования, но императивы педагогического труда. Следовательно, студенты потенциально должны быть готовы к совместному с трудовым коллективом выполнению задач по достижению метапредметных (по трем направлениям универсальных учебных действий: познавательному, коммуникативному, регулятивному), а также предметных и личностных результатов, отражающих готовность руководствоваться системой ценностных ориентаций по восьми направлениям воспитательной деятельности «с учетом индивидуальных особенностей и потребностей детей с ОВЗ, одаренных, иноязычных и иных категорий обучающихся», а также «потребностей родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, ... региональных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации ... с ориентацией на успешное обучение на следующем уровне образования» [2].

Ценностно-ориентационное единство членов группы по формальному признаку концентрируется вокруг ценности знания, гуманности, общенациональных ценностей, которые прописаны в ФГОС ООО в формулировках тридцати восьми различных видов социокультурных явлений, к которым должно быть сформировано ценностное отношение у обучающихся. Это означает необходимость самостоятельного устремления студента к личностным ориентациям, совпадающим с описанными ценностями, ведь как писал Я. А. Коменский: «Учитель должен быть живым образцом добродетелей, которые он развивает в учениках» [3].

Признак открытости деятельности коллектива для общественного контроля совпадает с требованием Российского законодательства и означает открытость деятельности образовательной организации, согласно статье 29 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [4]. Студенту необходимо учитывать, что будущая профессиональная деятельность с ее дефицитами, личностными барьерами и иными трудностями должна быть открыта для наблюдения, мониторинга и контроля, в том числе в рамках процедуры самообследования деятельности школы.

Организованное и целенаправленное формирование коллектива, в том числе и педагогического, управление которым осуществляется членом этого коллектива, представляет собой типичную организационную модель школы и не требует, по нашему мнению, отдельного учета этого признака в подготовке студента к будущей профессиональной деятельности.

Следующему признаку – наличие микрогрупп в коллективе, работающих над разными задачами, но на общие цели, педагогический коллектив может отвечать сразу по нескольким основаниям. Это разделение на группы по преподаваемым учебным предметам, образовательному этапу обучаемых, профессиональным и личным интересам. В связи со спецификой педагогического коллектива по этому признаку считаем важным учесть в подготовке студента необходимость высокого уровня развития коммуникативных навыков и ценностного отношения к этике делового общения.

Над формированием стабильной социально-психологической общности коллектива с перспективой развития для решения долгосрочных задач (является следующим признаком коллектива) работает каждый руководитель педагогического и иного коллектива со степенью успеха, коррелирующей с заинтересованностью и навыками в этом виде деятельности. Образовательные учреждения максимально заинтересованы в стабильном социально-психологическом микроклимате в коллективе как залоге стабильности кадрового состава и привлекательности для молодых специалистов, а также дополнительном гаранте безопасности образовательной среды школы. В обеспечении общего психологического комфорта большую роль играет вклад каждого сотрудника – его эмоциональный интеллект, навыки бесконфликтного общения и урегулирования спорных ситуаций.

Педагогический коллектив по последнему признаку, выделяемому А. И. Донцовым, напрямую и опосредованно влияет на социальные качества и в целом на развитие личности своих членов. Педагогическая профессия и членство в педагогическом сообществе не только способствуют развитию и саморазвитию профессионально важных качеств педагогов от старта карьеры до этапа высокого профессионализма, но воздействуют даже после ее завершения.

Обобщив результаты теоретического анализа специфики признаков, определяющих именно педагогический коллектив через призму результата профессиональной деятельности, мы имеем возможность

сделать выводы о некоторых ориентирах подготовки студентов к будущему успешному вступлению и интеграции в профессиональное сообщество образовательного учреждения. Эти ориентиры заключаются в следующем: готовность брать на себя ответственность за достижение цели деятельности, при условии распределенной коллективной ответственности, избегая диффузии ответственности личной; готовность к удержанию профессионально важных ценностно-смысловых ориентаций в качестве цели саморазвития, с применением методик самомониторинга; готовность к самоанализу профессиональных дефицитов и затруднений; готовность к открытому обсуждению результатов внешнего анализа и самоанализа профессиональных дефицитов и затруднений с учетом норм делового общения; готовность к применению методов бесконфликтного общения, а также самоконтроля и саморегуляции в ситуациях профессионального и личного взаимодействия с коллективом; готовность к применению навыков самообследования на предмет профессионально обусловленных личностных деформаций. Вышеперечисленные ориентиры являются, по нашему предположению, составной частью комплекса навыков, являющихся фундаментом для закрепления и присвоения опыта, обусловливающего в свою очередь качества личности студента, потенциально готового к успешной интеграции в педагогический коллектив и выполнения в нем своих трудовых функций.

Библиографический список

1. Донцов, А. И. Психология коллектива: методол. пробл. исслед. : учеб. пособие для вузов / А. И. Донцов. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – 208 с. – URL:https://search.rsl.ru/ru/record/01001213285?ysclid=mmj9mxd7hg520249888

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Минпросвещения России № 287 : [от 31.05.2021 в ред. от 18.06.2025]. – URL: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения 03.03.2026)

3. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский ; пер. с лат. А. Щепинский. – Санкт-Петербург, 1893. – 326 с.

4. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : [от 29.12.2012 в ред. от 29.12.2025 с изм. и доп., вступ. в силу с 01.03.2026]. URL:https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/16484fcceccbff241e7f0387146f346240cb050e/ (дата обращения 03.03.2026)

Творческая самореализация: психолого-педагогические аспекты обучения основам масляной живописи представителей старшего поколения

А. С. Жирнова
Институт содержания и методов обучения
им. В. С. Леднева, г. Москва
Научный руководитель – канд. пед. наук О. И. Радомская

В последние десятилетия в российском обществе коренным образом изменилось восприятие периода старости. Государственный вектор сместился с пассивного патронажа и медицинского сопровождения к концепции «активного долголетия». Сегодня пожилые люди – это энергичная часть общества, чей колоссальный жизненный багаж становится важным ресурсом для развития социальной среды. Как подчеркивается в концепции политики активного долголетия (НИУ ВШЭ, 2020), нынешние пенсионеры формируют уникальный запрос на качественный и содержательный досуг, стремясь к образовательному и культурному росту. В нашей стране политика «активного долголетия» начала формироваться пару десятилетий назад и связана в основном с локальными социальными программами по повышению активности людей старшего возраста, преимущественно в городах-миллионниках [1].

Современный человек, завершая профессиональную карьеру, не желает замыкаться в узком кругу домашних дел. По мнению исследователя М. В. Корниловой, программы активизации пожилых людей, зародившиеся в мегаполисах, создали условия для особого жизненного периода между активной зрелостью и глубокой старостью. Люди старшего возраста являются достаточно активной частью гражданского общества, и их жизненный опыт важно учитывать при решении многих социальных вопросов муниципального уровня. Новые поколения лиц предпенсионного и пенсионного возраста формируют запрос на культурные, образовательные, физкультурные и иные досуговые занятия, ожидая при этом разнообразия, доступности и определенного уровня качества предоставляемых досуговых услуг [2]. В этой системе координат проект «Московское долголетие» выступает не просто как досуговый центр, а как катализатор личностного роста людей

«третьего возраста. Термин «третий возраст» был введен в научный оборот П. Ласлеттом в 1996 г. для обозначения особого этапа в жизненном цикле человека между взрослостью и старостью [3].

Выбор масляной живописи в качестве педагогического инструмента не случаен. Он несет в себе глубокую символическую и психологическую нагрузку. Масляная живопись традиционно ассоциируется с шедеврами мирового искусства и музейным уровнем. Работа с этим материалом позволяет участникам ощутить причастность к высокой культуре, что моментально повышает их социальную значимость и внутреннюю самооценку: «Я не просто рисую, я создаю Картину». Для людей, привыкших к ответственности, становится мощнейшим механизмом раскрепощения осознание того, что любой промах можно исправить, это снижает уровень тревожности. Технологические особенности масла (медленное высыхание, возможность коррекции и многослойность) создают эффект «права на ошибку». Работа с материалами – аромат масел, текстура красок, смешивание палитры – обеспечивает эффект «заземления». В эпоху цифровизации такой сенсорный контакт служит формой глубокой медитации и возвращения в реальность.

Занятия живописью решают комплекс психолого-педагогических задач:

1. Когнитивная активация. Изучение теории цвета, законов перспективы и композиции требует высокой концентрации и аналитической работы. Это стимулирует создание новых нейронных связей, что является доказанной профилактикой возрастных когнитивных нарушений и деменции.

2. Преодоление «страха чистого листа». На первых этапах участники часто испытывают скованность, боясь разрушить белизну холста. Преодоление этого барьера транслируется и на обычную жизнь: человек становится смелее в принятии решений и более открыт к новому опыту.

3. Эмоциональная стабилизация. Творчество позволяет выразить те чувства, которые трудно облечь в слова. Живопись становится каналом для переработки тревоги, одиночества или тоски, трансформируя их в эстетический объект.

4. Социальная трансформация и изменение статуса. Работа в студии радикально меняет социальный профиль участника.

5. Изменение семейных ролей. Наблюдается важный педагогический эффект: из «объекта опеки», за которого переживают дети и внуки, пожилой человек превращается в «объект гордости». Появление в доме настоящих картин, участие в выставках проекта меняют восприятие пенсионера в глазах семьи, укрепляя межпоколенческие связи.

6. Манифестация внутреннего «Я». Многие участники отмечают, что только сейчас, освободившись от профессиональных и семейных обязательств, они смогли услышать свой собственный голос. Творчество становится способом заявить миру: «Я есть, и я творю».

Опыт обучения основам масляной живописи в системе «Московского долголетия» показывает, что старость – это время расцвета, а не угасания. Психолого-педагогический эффект заключается в возвращении человеку его субъектности и права на будущее. Творчество наполняет жизнь смыслом, делая ее ценной как для самой личности, так и для социума, что подтверждается словами в работе В. П. Овсянникова и Н. В. Овсянниковой «Через творчество обретается смысл старости, делающий ее достойной, здоровой и ценной для общества, а возникающее чувство удовлетворенности повышает качество жизни пожилого человека, стимулирует активное участие в общественной деятельности» [4]. Творчество позволяет жить в индивидуально-комфортном ритме, видеть горизонт будущего и реализовывать те грани личности, которые оставались скрытыми на протяжении десятилетий. «Активное долголетие – это и возможность жить в индивидуально-комфортном ритме, видеть горизонт будущего и реализовывать собственные желания, двигаться вперед с опорой на себя и при поддержке государства и общества. Быть активным в старшем возрасте – это значит поддерживать физическую форму и интеллектуальное развитие, иметь желание и возможности к обучению, выполнению профессиональной и творческой деятельности, быть полезным для других, сохранять позитивный настрой и уметь приспосабливаться к изменениям в жизни» [5].

Активная творческая позиция – это залог сохранения жизненной энергии и высокого качества жизни в любом возрасте. Как показывают результаты программы, активная творческая позиция – это лучший способ сохранить энергию и доказать право на самореализацию в любом возрасте. Примеры из бесед и фрагменты интервью с участниками студии:

Ваши надежды? «Я жду следующее занятие. Моя цель – написать серию работ «Москва моего детства», пока память еще свежа. Две работы уже готовы. Дальше – только больше красок», «Не ждать конца, а создавать новый горизонт событий каждый день», «Я не жду заката, я жду завтрашнего дня, чтобы снова увидеть, как ляжет краска на холст», «Я не жду старости, я жду следующего чистого холста», «Моя цель – персональная выставка для внуков, чтобы они помнили меня и бабушкой-художником», «Буду продолжать точно. Хочу освоить портретную живопись, чтобы написать портрет».

Что вы чувствуете в процессе? «Сперва волнение, но через мгновение я ухожу в творческий мир, где нет аптек и бытовых хлопот», «Я не пенсионер – я творец», «Хочу оставить после себя материальный след», «Два-три часа за живописью пролетают как пять минут».

Как реагируют домашние? «Сначала иронизировали, а теперь гордятся. Оказалось, мама-художник – это круто для детей», «Раньше внуки посмеивались, а когда я подарила картину, в которой объединила все, что любит мой внук, он был потрясен. Теперь мы на одной волне».

Что бы вы сказали тем, кто боится прийти на занятия по живописи, считая, что у них нет таланта? Основной совет опытных участников новичкам: «Не ждите таланта, ждите вдохновения от общения». Вера в то, что мастерство – это количество перепорченных холстов, которое переходит в качество, помогает преодолевать первые неудачи», «В Московском долголетии мы учимся не столько рисовать, сколько видеть красоту в деталях», «В нашем возрасте уже поздно бояться выглядеть глупо. Приходите за радостью, а техника приложится вместе с советами педагога».

Живопись маслом в «Московском долголетии» – это история не про искусствоведение, а про торжество жизни, которая доказывает то, что старение – не угасание, а возможность наконец-то увидеть мир во всем многообразии его оттенков, от нежного небесного ультрамарина до глубокой, уверенной охры. Живопись маслом в рамках «Московского долголетия» давно перестала быть просто занятиями рисования; она стала философией долгой и красивой жизни.

В дальнейшем планируются выставки в районных культурных центрах, где с гордостью показываем работы. Выставки работ участников «Московского долголетия» уже не вызывают снисходительной улыбки – в них видят искренность, накопленную мудрость

и техническое мастерство, подкрепленное жизненным опытом. Будущее этой инициативы – в интеграции в большую художественную среду, в создании сообществ, где диалог поколений происходит на языке искусства, а возраст становится не преградой, а ценным художественным ресурсом.

Библиографический список

1. Корнилова, М. В. «Активное долголетие»: поиск ответов на новые вызовы (на примере программы «Московское долголетие») / М. В. Корнилова. – Социология ДИСКУРС. – 2023. – Т. 9. – № 6. – С. 74–89. – http://doi.org/10.32603/2412-8562-2023-9-6-74-89.

2. Концепция политики активного долголетия : научно-методологический докл. к XXI Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2020 г. / под ред. Л. Н. Овчаровой, М. А. Морозовой, О. В. Синявской. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 40 с. – ISBN 978-5-7598-2173-1 (в обл.). – ISBN 978-5-7598-2070-3 (e-book).

3. Laslett, P. What is Old Age? Variation over the Time and between Cultures. Health and Mortality among Elderly Populations ed. by G. Caselli and A. Lopes. New York : Oxford University Press, 1996, pp. 21–38.

4. Овсянников, В. П. Культурный потенциал старости / В. П. Овсянников, Н. В. Овсянникова // XXI век. Человек и окружающий мир. – 2018. – № 3(03). – С. 73–92.

5. Корнилова, М. В. Особенности восприятия активного долголетия старшим поколением / М. В. Корнилова // Социальное время. – 2023. – № 3(35). – С. 86–102. – DOI 10.25686/2410-0773.2023.3.86.

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей: теория и практика (на примере Образовательного центра «Персей»)

К. Б. Жук
Иркутский государственный университет, г. Иркутск
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Е. А. Никитина

Современный этап развития общества характеризуется высокой динамикой изменений, требующих от системы образования перехода от простой трансляции знаний к развитию личностного

потенциала обучающегося. В этом контексте интеграция педагогики и психологии становится не просто желательной, а необходимым условием эффективности образовательного процесса. Особую актуальность приобретает вопрос выявления и поддержки одаренных детей, что отражено в Указе Президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах детей» и федеральном проекте «Успех каждого ребенка» [1].

Теоретический анализ проблемы показывает, что традиционный подход к одаренности, опирающийся лишь на академические успехи, является недостаточным. Современные ученые рассматривают одаренность как качество, которое «представляет собой системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, то есть выходящих за привычные рамки результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2]. Л. С. Выготский подчеркивал, что обучение должно вести за собой развитие, опираясь на зону ближайшего развития ребенка [3]. Тем не менее, без психологической поддержки педагогические методы могут не привести к желаемым результатам, что может вызвать у ребенка стресс или утрату интереса. Необходимо осознавать, что одаренность не является неизменным качеством, для ее поддержания и развития требуются постоянные условия.

Практическая реализация данных теоретических положений находит свое отражение в деятельности Государственного автономного нетипового учреждения дополнительного образования Иркутской области «Региональный центр выявления и поддержки одаренных детей «Персей» (далее – Образовательный центр «Персей»). Данный образовательный центр выступает в роли региональной площадки, объединяющей ресурсы для работы с талантливыми детьми. Деятельность Образовательного центра «Персей» основывается на принципах индивидуального подхода и психолого-педагогического сопровождения на всех этапах образовательного процесса.

Основным элементом работы центра является комплексная диагностика. В отличие от стандартного тестирования в «Персее» применяется методика, оценивающая не только когнитивные способности, но и личностные ресурсы: мотивацию, креативность, эмоциональный интеллект. Это позволяет избежать ошибок, свя-

занных с «школьной» одаренностью, когда ребенок хорошо учится, но не обладает творческим потенциалом и наоборот. Чтобы понять, насколько хорошо работают методы, используемые в «Персее», мы постоянно отслеживаем, как меняется процесс выявления талантливых детей.

Статистика за 2021–2023 годы показывает, что наши диагностические инструменты становятся эффективнее. Число участников выросло с 1250 до 1650 человек, что говорит о растущем доверии со стороны школ и родителей. Увеличилась и доля детей с высоким потенциалом – с 18 % до 24 %, что указывает на улучшение наших методов оценки. Важно, что больше детей (с 65 % до 78 %) продолжают участвовать в программе после того, как их способности были выявлены. Это доказывает, что получение статуса «одаренного» – это не финал, а старт. Дети получают поддержку в виде наставничества, проектной работы и научных сообществ, что помогает им сохранять и развивать стремление к самосовершенствованию.

Формирование безопасной образовательной среды – ключевой момент в работе образовательного центра. Психологи «Персея» стремятся построить сообщество, где дух соперничества перерастает в сотрудничество. Для этого проводятся тематические смены и интенсивы, в рамках которых проходят тренинги по командообразованию и развитию эмоционального интеллекта. Педагоги-наставники проходят углубленное обучение, посвященное работе с одаренными детьми, в котором особое внимание уделяется возрастной психологии и умению разрешать конфликты.

Психологическая поддержка также играет важную роль в предотвращении эмоционального выгорания. Высокие ожидания, которые часто предъявляются одаренным детям со стороны окружающих, могут стать причиной развития невротических черт личности. Специалисты Образовательного центра проводят консультации для родителей и педагогов, разъясняя специфику развития одаренности. Как отмечает Н. Б. Шумкова, без создания поддерживающего окружения одаренность может не реализоваться или привести к личностным деформациям [5]. Поэтому работа с окружением ребенка считается не менее важной, чем работа с самим обучающимся.

Интеграция педагогики и психологии в деятельности центра «Персей» позволяет реализовать индивидуальный маршрут ребенка. Цифровая платформа Образовательного центра аккумулирует

данные о достижениях и психологических особенностях обучающихся, что помогает наставникам подбирать подходящие задачи. Такой подход соответствует современным тенденциям персонализированного обучения. Цифровой след ребенка позволяет отслеживать динамику его развития не только в предметных областях, но и в сфере мягких навыков.

Однако существуют и вызовы. Доступ к ресурсам Образовательного центра «Персей» для детей из районов Иркутской области, удаленных от центра, неравномерен. Для преодоления существующих трудностей Образовательный центр «Персей» развивает партнерскую сеть и внедряет дистанционные форматы. Психологическое сопровождение в онлайн-режиме требует адаптации методик, что является предметом активных исследований сотрудников центра. Важно найти золотую середину между цифровыми инструментами и личным общением, которое остается основой обучения.

Деятельность данного центра служит ярким примером успешного объединения педагогических инноваций и психологических знаний. Теоретические концепции о комплексной природе одаренности находят отражение в разработанных диагностических инструментах и программах поддержки. Статистика подтверждает повышение результативности работы центра. Будущее развитие связано с углубленным изучением нейропсихологии обучения и расширением сотрудничества с университетами и научными организациями. Только совместными усилиями педагогов и психологов можно обеспечить устойчивое развитие талантов в современном мире.

Библиографический список

1. О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы : Указ Президента Российской Федерации от 01.06.2012 № 761. – М. : Президент РФ, 2012. – 24 с.

2. Никитина, Е. А. К вопросу об интеллектуальной одаренности и особенностях ее проявления в школьном возрасте / Е. А. Никитина, О. В. Шаронова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2021. – Т. 9. – № 4. – С. 43–45.

3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

4. Отчет о деятельности ГАНОУ ДО ИО «РЦВиПОД «Персей» за 2023 год. – Иркутск : Персей, 2024. – 60 с.

5. Шумкова, Н. Б. Психологические основы работы с одаренными детьми / Н. Б. Шумкова. – СПб. : Питер, 2018. – 256 с.

Стрессоустойчивость как фактор психологического благополучия школьников: противоречия и исследовательские перспективы

Д. А. Жумашова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Современная образовательная среда характеризуется устойчивым ростом академической нагрузки, усилением оценочного давления и цифровизацией коммуникации. При этом эмпирические данные свидетельствуют о повышении уровня школьной тревожности и эмоционального неблагополучия обучающихся [1]. Возникает противоречие: при расширении психологических программ поддержки показатели устойчивости учащихся демонстрируют нестабильную динамику. Это указывает на методологическую неоднозначность трактовки стрессоустойчивости и ее связи с психологическим благополучием.

В классических моделях стресс рассматривается как реакция на нагрузку либо как результат когнитивной оценки ситуации [2]. Первая позиция акцентирует физиологический аспект, вторая – субъективную интерпретацию требований. Однако данные подходы по-разному объясняют источники устойчивости: в физиологической парадигме устойчивость понимается как ресурс адаптационных систем, в когнитивной – как функция интерпретации и копинга. Противоречие заключается в том, что биологические и когнитивные модели редко интегрируются в единую аналитическую конструкцию.

Дополнительное расхождение наблюдается в понимании психологического благополучия. В рамках эвдемонического подхода оно трактуется как развитие автономии и компетентности [3], тогда как в гедонической традиции акцент делается на эмоциональном комфорте. В школьном контексте данные позиции приводят к различным интерпретациям результатов: высокий академический успех может сопровождаться низким эмоциональным фоном, что ставит под вопрос критерии благополучия.

Исследовательский разрыв проявляется в недостаточной разработанности модели, объединяющей стрессоустойчивость и благополучие как взаимодетерминированные процессы. Большинство работ анализируют либо влияние стресса на учебную деятельность, либо защитные ресурсы личности, не рассматривая динамическую систему их взаимосвязей. Между тем данные исследований самоэффективности показывают, что восприятие собственной компетентности снижает реактивность на стрессоры [4], однако механизмы трансформации ситуативного напряжения в устойчивое благополучие остаются недостаточно описанными.

Представляется целесообразным уточнить понятие стрессоустойчивости как интегративной регуляторной системы, включающей когнитивную гибкость, эмоциональную саморегуляцию и социальную включенность. В данной трактовке устойчивость не сводится к снижению тревожности, а рассматривается как способность поддерживать продуктивное функционирование в условиях неопределенности. Это позволяет переосмыслить ее роль: не как статического качества, а как динамического механизма поддержания психологического благополучия.

Выявленная закономерность состоит в том, что устойчивость выступает буфером не только по отношению к стрессору, но и к интерпретации собственных результатов. При сформированной самоэффективности неудача не трансформируется в угрозу идентичности, что препятствует формированию хронического стресса. Следовательно, ключевым звеном является когнитивная переработка опыта.

Вывод: противоречия в существующих исследованиях обусловлены фрагментарностью методологических оснований. Интеграция когнитивной, личностной и социально-средовой перспектив позволяет рассматривать стрессоустойчивость как системообразующий фактор психологического благополучия школьников.

Проведенный анализ показал необходимость пересмотра трактовки стрессоустойчивости в образовательном контексте. Она должна пониматься как динамический регулятор, обеспечивающий согласование требований среды и личностных ресурсов. Предлагаемая концептуальная позиция основывается на гипотезе о том, что психологическое благополучие школьников определяется не уровнем отсутствия стресса, а качеством его когнитивной переработки и степенью сформированности регуляторных механизмов.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на эмпирическую проверку данной интегративной модели.

Библиографический список

1. Прихожан, А. М. Школьная тревожность / А. М. Прихожан. – М. : Педагогика, 2000.

2. Lazarus, R., Folkman, S. Stress, appraisal, and coping, 1984, 456 p.

3. Ryff, C. Psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 1989.

4. Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 1977.

Алгоритм деятельности в отношении неблагополучных семей, реализуемый в КЦСОН «Любава» г. Омска

А. С. Зубова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Работа КЦСОН «Любава» с неблагополучными семьями осуществляется в соответствии с Приказом № 2 от 02.09.2009 г. № 48-п «Об утверждении порядка документарного оформления банка данных о несовершеннолетних и семьях, находящихся в социально опасном положении» [1]. Это приказ Министерства труда и социального развития Омской области, который устанавливает правила ведения базы данных о детях и семьях в социально опасном положении. В соответствии с данным документом на базе центра традиционно проводится «Диагностика степени угрозы неблагополучной семьи» для определения уровня неблагополучия в семье, а главное выявление причин неблагополучия, которые субъективно называются самими респондентами.

Проведенное анкетирование позволило выявить, что из 16 респондентов – 12 респондентов из неполных семей (75 %), 4 (25 %) респондента из полных семей – в их числе ближайшие родствен-

ники, которые оформляют документы на опеку над дошкольниками. Уровень образования среди родителей-респондентов сильно разнится. В результате проведенного исследования получены следующие данные об образовании родителей:

– 4 (25 %) человека имеют среднее специальное образование.

– 8 (50 %) респондентов – среднее общее;

– 2 (12,5 %) респондента – основное общее;

– 2 (12,5 %) респондента – высшее профессиональное образование.

Из приведенной динамики видно, что образовательный уровень родителей не гарантирует выполнение ими своих родительских обязанностей, и более того, не позволяет быть уверенным, что их некомпетентность в решении жизненно важных проблем не станет препятствием для воспитания детей в семье.

В числе основных трудностей, с которыми сталкивается семья, были названы следующие проблемы (по условию анкеты из перечня можно было выбрать максимально три):

1. Материально-бытовые (финансовые) проблемы – 87,5 % (14 респондентов).

2. Жилищные проблемы – 75 % (12 респондентов).

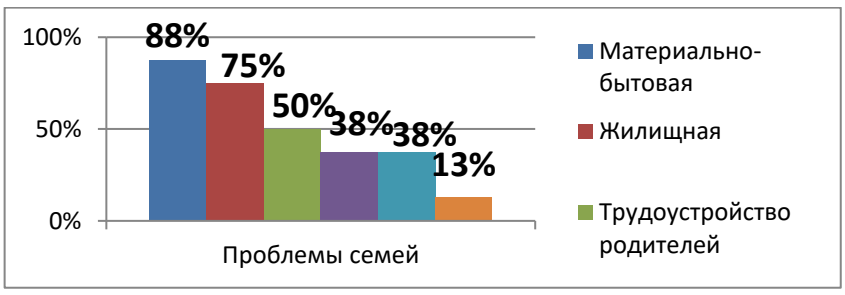
3. Трудоустройство родителей – 50 % (8 респондентов).

4. Психолого-педагогические проблемы – 25 % (4 респондента).

5. Медицинские проблемы – 37,5 % (6 респондентов).

6. Проблемы в сфере образования – 12,5 % (2 респондента).

Из имеющихся приоритетов очевидно, что объективные причины стоят во главе угла практически во всех семьях. Хотя почти половина респондентов признают дефицит психолого-педагогических знаний. На рис. представлены значимые проблемы семей, относящихся к категории неблагополучных.



Актуальные проблемы семей,
находящихся в категории неблагополучных

При ответе на второй вопрос анкетирование показало, что информацию о возможности получения социальной помощи в БУ «КЦСОН «Любава» САО г. Омска» семьи в основном получают от работников социальной защиты 50 % (8 ответов), из СМИ – 12,5 % (2 ответа), от родственников и соседей – 37,5 % (6 ответов). Так, в числе трудностей есть как объективные – это неполные семьи с низким заработком, работа вахтовым методом родителей, так и субъективные – дефицит психолого-педагогических знаний, что сказывается на стиле взаимодействия с детьми. Так, шесть респондентов сочли свои знания в области психолого-педагогической сферы недостаточными и выбрали эту область как проблему.

По мнению Э. Фромма, мать в жизнь ребенка привносит безусловную любовь, в то время как отец транслирует вознаграждающую любовь. В ситуации полной семьи ребенок воспитывается, будучи любимым и принятым матерью и обласканным вниманием отца за успешное решение возрастных и жизненных проблем и задач. Отсутствие в семье отца порождает у ребенка вопрос: почему с нами не живет папа? Специалисты, занимающиеся проблемами семей, выделяют распавшиеся семьи и неполные семьи. И если в распавшейся семье отец все же был, то в неполной семье отца никогда не было. Для ребенка эта ситуация напряженная. А ведь неблагополучие семьи выражается в эмоциональном напряжении, которое переживается ребенком. И если для взрослого человека данный факт можно объяснить и рационально с ним согласиться, то для ребенка такая «инаковость» всегда чревата последствиями, которые в большей или в меньшей степени сказываются на его поведении и состоянии. Поэтому для занятий с детьми из неблагополучных семей была выбрана проблема совершенствование эмоционального отклика и нравственных качеств. Группа была образована из младших школьников, которые стали первоклассниками. И главная задача, которую они должны решить в первом полугодии, – научиться принимать своих одноклассников и чувствовать себя частью коллектива.

Умение и желание школьников общаться в группе – основной форме воспитательного времяпрепровождения в Центре – зависит от сформированности сопереживания и готовности сотрудничества с другими детьми. Для выявления уровня духовно-

нравственного воспитания школьников были использованы следующие методики: «Закончи историю»; «Сюжетные картинки» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) [2]. После того как были обработаны результаты по выполненным тестам, была разработана Программа по развитию творческих способностей. Рисовать школьники начинают рано, и уже к пяти–шести годам сосредоточено воспроизводят увиденное на бумаге. Для некоторых детей становится правилом стремление дополнять и совершенствовать в мелочах уже имеющийся рисунок, поэтому каждый ребенок в Центре имеет свою папку с рисунками, при этом ее положение ему доступно, что позволяет самостоятельно дорисовывать уже имеющийся сюжет, дополняя или уточняя детали. Развивая у школьников эмоциональную отзывчивость и воспитывая чувство прекрасного, в Центре формируют умение доводить работу до конца, т. е. все те возрастные изменения, которые позволят ребенку быть подготовленным к школьному обучению и вписаться в коллектив, а если кто-то не успел, то просто восполнить данный навык. Первое занятие посвящается знакомству с группой и персоналом, знакомя школьников с различными техниками рисунка, можно предложить нарисовать букет для мамы или любого значимого человека, кому хочется его сейчас подарить, так выясняется отклик на процесс адаптации.

Формирование творческих способностей детей младшего школьного возраста проходит результативнее при целенаправленном наполнении развивающей среды и при включении школьников в творческую поисковую деятельность на каждом этапе режимных моментов.

По мере овладения техникой рисования школьникам можно предложить нарисовать портрет осени, если еще собрать букет осенних листьев, то в основной массе колорит цветов детьми передается с точностью. Так появляется тема мини-этюды, которая принимается с интересом.

В БУ «КЦСОН «Любава» уже несколько лет существует комплексный подход к поддержке семей, ориентированный на оперативную помощь в кризисной ситуации, индивидуальное сопровождение, получение знаний о доступе к государственным ресурсам, схематично представленный в таблице.

№ услуги	Название услуги	Содержание	В результате
1	Первая услуга – прием семей по принципу «одного окна»	Семья обращается в одно учреждение, в центр «Любава», а специалисты сами координируют взаимодействие с другими ведомствами	Экономия времени и сил заявителя, снижение риска отказа из-за незнания процедур, повышение доверия к системе соцзащиты
2	Вторая услуга – составление индивидуального маршрута семьи	Предназначена для персонализации помощи с учетом специфики ситуации (инвалидность, алкоголизм родителя, недостаточная материальная база семьи)	Адресная поддержка граждан, осознанное участие семьи в решении проблем и последующая профилактика, возможность мониторинга прогресса
3	Третья услуга – содействие в получении мер социальной поддержки	Данный вид услуг необходим для обеспечения доступа к законным льготам и выплатам (пособия, жилищные программы, льготы на ЖКХ и другое)	Улучшение материального положения семьи, снижение уровня психологической нагрузки с родителей из-за неблагополучия в семье
4	Четвертая услуга – консультация юриста	Семьи могут обратиться для защиты своих прав (жилищных, трудовых, родительских, наследственных и других)	Предотвращение неправомерных действий в отношении семьи, восстановление нарушенных прав, информированность о законных способах решения конфликтов
5	Пятая услуга – зона цифровых сервисов	Необходима для преодоления цифрового разрыва, помощь в обращении на Госуслугах позволяет семьям самостоятельно использовать данный портал для решения семейных вопросов	Повышение уровня цифровой грамотности, сокращение времени на оформление документов, расширение возможностей самопомощи

Итак, данный спектр услуг, предоставляемый БУ «КЦСОН «Любава» САО г. Омска, указывает на сильные стороны работников и Центра в целом: интегративность (сочетание срочной помощи и долговременного сопровождения), клиентоориентированность (все услуги предоставляются для помощи семьям и облегчения их тру-

да), ресурсная поддержка (помощь в разных сферах – юридическая, цифровая, административная). Что касается третьей услуги, то нами был подробно представлен фрагмент работы как с родителями, так и с их детьми. Результативность работы достигается при условии ее осуществления со всеми членами семьи.

Библиографический список

1. Об утверждении порядка документарного оформления банка данных о несовершеннолетних и семьях, находящихся в социально опасном положении : приказ № 2 от 02.09.2009г. № 48-п.

2. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский дом «Бахрах-М», 2014. – 624 с.

Роль психологии на разных уровнях образования

К. А. Игнатьева
Московский университет «Синергия», г. Омск
Научный руководитель – канд. экон. наук,
доцент Г. А. Домащенко

Дошкольный период является фундаментальным этапом формирования психики и личности ребенка. В этот возрастной период активно развиваются когнитивные процессы, эмоциональная сфера и социальные навыки. Основной формой деятельности ребенка является игра, которая одновременно служит инструментом познания окружающего мира и средством освоения социальных ролей. Через игровую активность ребенок учится понимать свои эмоции, контролировать поведение и взаимодействовать с другими людьми [1; 4].

Задачи психолога в дошкольном учреждении включают диагностику психического и эмоционального состояния детей, выявление индивидуальных особенностей и раннее определение потенциальных трудностей в адаптации. Для детей с повышенной тревожностью или замкнутостью применяются методы арт-терапии, сказко-терапии и групповых упражнений, направленных на развитие доверия и навыков общения. Важной частью является взаимодействие с родителями. Психолог объясняет взрослым, как поддерживать инициативу ребенка, корректировать поведение кон-

структивно и создавать дома условия для самостоятельного развития. Такой комплексный подход позволяет ребенку развивать уверенность в себе, умение взаимодействовать с окружающими и безопасно выражать эмоции [2].

Психология в дошкольном образовании формирует основы успешной социализации, обеспечивает гармоничное эмоциональное развитие и создает условия для эффектного обучения в школе. Компетентная психологическая поддержка способствует развитию личности ребенка и предупреждению возможных проблем на следующих этапах образования.

Школьный же возраст характеризуется значительным усложнением учебных задач и возрастанием требований к произвольному поведению, концентрации внимания и памяти. На этом этапе формируются учебные стратегии, самооценка и навыки социальной адаптации. Психологическая поддержка играет ключевую роль в создании условий, где ученик может проявлять свои способности, не испытывая страха ошибок и осуждения.

Главная задача школьного психолога – развитие внутренней мотивации к обучению. Дети, заинтересованные в освоении материала и получении новых знаний, демонстрируют лучшие результаты, чем те, кто учится исключительно ради оценок. Специалист помогает учителям внедрять активные методы обучения, такие как проектные задания, исследовательские упражнения и игровые элементы, стимулирующие познавательную активность [3; 6].

Кроме всего этого психолог занимается профилактикой стресса и школьной тревожности. Ученики могут испытывать тревожность из-за важных работ и публичных выступлений. Специалист проводит тренинги уверенности, обучает техникам эмоциональной само-регуляции. Профилактика буллинга также является важной задачей психолога, поскольку длительное травмирование может негативно влиять на психическое здоровье и учебную успеваемость [1].

Психолог помогает ориентироваться в интересах, развивать навыки самоконтроля критического мышления. Работа специалиста может включать индивидуальные консультации, групповые тренинги и сотрудничество с родителями, что способствует гармонизации взаимоотношений.

Школьная психология обеспечивает успешное обучение и всестороннее развитие личности, помогая детям справляться с нагрузкой, развивать эмоциональные и социальные навыки и формировать устойчивую учебную мотивацию [7; 9].

Период профессионального и высшего образования требует со студентов высокой степени самостоятельности, ответственности и способности к саморегуляции. Студент сталкивается с необходимостью планирования учебной деятельности, эффектного распределения времени, контроля эмоционального состояния и принятия решений, влияющих на дальнейшую карьеру. Психологическая поддержка на этом этапе направлена на развитие профессиональной идентичности, уверенности в собственных силах и навыков преодоления стрессовых ситуаций.

Одним из основных направлений является помощь в профессиональном самоопределении. Студенты часто делают выбор профессии под внешним влиянием и лишь в процессе обучения осознают свои интересы. Психолог помогает выявить сильные стороны, склонности и ценности, что формирует осознанную мотивацию и способствует активному вовлечению в учебный процесс [8].

Стрессоустойчивость – еще один ключевой аспект. Высокая учебная нагрузка, дедлайны, экзамены и необходимость совмещения учебы и работы создают эмоциональное напряжение. Психолог обучает стратегиям управления эмоциями, планированию ресурсов, снижая риск выгорания и потери мотивации. Значительное внимание уделяется развитию коммуникативных и межличностных навыков. В профессиональной среде ценится способность работать в команде, эффективно вести переговоры и строить деловые отношения. Тренинги по командной работе, лидерству и разрешению конфликтов помогают студентам адаптироваться к коллективу, развивать социальную компетентность и уверенность. Психология профессионального и высшего образования формирует зрелую, самостоятельную и профессионально ориентированную личность, способствуя к самореализации и эффективной деятельности в современном обществе [7].

Психология играет ключевую роль в образовательном процессе на всех этапах развития личности. Она обеспечивает понимание внутренних механизмов формирования когнитивной, эмоциональ-

ной и социальной сфер, создает условия для раскрытия индивидуальных способностей интересов обучающихся [5]. На дошкольном этапе психологическая поддержка формирует базовые социальные и эмоциональные навыки, уверенность в себе и способность к самостоятельной деятельности. В школьный период психология способствует развитию учебной мотивации, эмоциональной устойчивости и умения конструктивно взаимодействовать с окружающими. В профессиональном и высшем образовании внимание уделяется формированию профессиональной идентичности, умению управлять стрессом и принимать осознанные решения, что влияет на успешность будущей карьеры.

Комплексное взаимодействие педагогов, психологов и родителей позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося, создавая условия для его развития [3].

Таким образом, психология в образовании разных сфер не ограничивается диагностикой или коррекцией трудностей. Ее главная цель – обеспечить гармоничное развитие личности, поддержку эмоционального здоровья и возможность каждому обучающемуся реализовать свой потенциал, развивать навыки и компетенции, необходимые для жизни и профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Бандура, А. Социальное научение и развитие личности / А. Бандура. – М. : Педагогика, 2010. – 320 с.

2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 2002. – 384 с.

3. Айзенк, Г. Основы психологии обучения и памяти / Г. Айзенк. – СПб. : Питер, 2015. – 256 с.

4. Павлова, Н. И. Психология дошкольного образования: теория и практика / Н. И. Павлова. – М. : ВЛАДОС, 2016. – 240 с.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Юрайт, 2018. – 400 с.

6. Семенов, А. В. Психология школьного возраста : учебно-методическое пособие / А. В. Семенов. – СПб. : Речь, 2014. – 312 с.

7. Фельдштейн, В. И. Психологические аспекты обучения и воспитания / В. И. Фельдштейн. – М. : Академический проект, 2011. – 352 с.

8. Шимко, В. П. Психология высшего и профессионального образования / В. П. Шимко. – М. : Наука, 2013. – 416 с.

9. Эльконин, Д. Б. Психология и педагогика детства / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 2008. – 416 с.

Психологические аспекты тренинга общения с казахскими детьми

Б. Д. Исаева
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Общение ребенка в дошкольном возрасте зависит от влияния семьи, детского сада и дошкольной подготовки и предопределяет его общее психическое развитие. В современной действительности резко возросла роль всевозможных гаджетов, о чем пишет Х. Т. Шерьязданова и делает акцент на необходимости формирования в процессе общения отношения к «социальным» и «несоциальным» зрительным воздействиям как значимому аспекту в формировании личности дошкольника [1]. Делая вывод о недостаточности сформированности у дошкольников «личностно-личностного общения», предлагается восполнить этот пробел посредством тренинговых занятий, на которых будут активно использоваться игры соревновательного характера, возможность обмена эмоциями и элементы национальной культуры. Сказки, легенды и притчи казахского народа позволяют создать национальный колорит на занятиях [2]. На входной диагностике была использована методика «Изучение навыков культурного общения», разработанная В. К. Котырло, позволившая выявить уровень сформированности культурного общения. Методика Г. А. Урунтаевой «Изучение коммуникативных умений» [3] выявила аспекты коммуникации, которые менее выражены у участников группы – это отношение к результату действия – лишь каждый четвертый ребенок обладал достаточным по возрасту уровнем этого умения. Что касается рациональности, то только пятая часть из участников группы была готова делится общим ресурсом – карандашами. В процессе тренинговых занятий – их было проведено десять – использовались национальные игры. «Мы тоже» – давняя игра казахских детей. Экспериментатор начинает рассказывать историю, глядя на детей. Когда дети присоединяются к сюжетной линии, они поднимают руки, говоря: «Мы тоже». На игру отводится 30 минут. В этом же интервале были учтены ошибочные ответы, допущенные каждым ребенком, были

назначены уровни высокой лабильности, высокой способности к обучению, средней лабильности, низкой лабильности, нежелания учиться, умений и навыков, нежелательного успеха в какой-либо деятельности. На основе данной методики появится возможность внедрить элементы индивидуализации, дифференциации в методы и содержание проведения тренинговых занятий и узнать эффективность занятий.

Сюжетно-ролевые игры являются ядром тренинговых занятий. Такие игры не преследуют цели коррекции в нашем исследовании. В соответствии с подходом ученых гуманистической направленности, мы стремились помочь ребенку в его собственном развитии с помощью психологических игр. Под психологическим влиянием сюжетно-ролевых игр у ребенка происходит укрепление уверенности в себе; усвоение поведения на этической и нравственной основе, обобщаются и отбираются типы, чтобы развивались коммуникативные навыки и умения.

Ролевые игры обязательно заканчиваются групповым анализом, который проводится по направлениям: обеспечение полного и адекватного понимания детьми структуры ситуации общения и формирование возможности понимания механизмов коммуникативной деятельности. Результативность данного вида игр достигается при использовании ситуаций из жизни, например, «Айгуль сегодня привезла в детский сад свою самую красивую куклу...», «Мама и Болат пришли в магазин...», «Когда Сауле сидела дома, в дверь постучали...», «С Саматом разговаривает по телефону его друг Даурен...», т. е. спонтанно разыгрывались одни и те же события по темам, в зависимости от возрастных особенностей детей, потребностей в общении и цели тренинга. «Айгуль сегодня привезла в детский сад свою самую красивую куклу». Ведущий тренинга заранее поручил сам Айгуль никому не отдавать свою куклу, кто бы ни просил. Для этого Айгуль должна четко, прямо ответить на просьбу каждого из детей. В ходе этой игры дети учатся понимать друг друга, слушать, находить противоположные ответы, убеждать, дарить, просить, говорить. А для сюжетных игр нужен заранее подготовленный сценарий, в котором есть рекомендации участникам игры с подробным описанием позиций взаимодействия.

Сюжетная игра обычно занимает больше времени, чем импровизационная. Ролевые игры рекомендуется проводить, когда сформированы навыки общения у детей, ведь им приходится самостоятельно изучать различные позиции, стратегии, правила инициативного об-

щения и анализировать ситуации во время общения. И по времени они более продолжительные от часа до полутора часов. Хотя элемент импровизации может быть и в данном виде игр. Во время сюжетно-ролевой игры ведущий тренинга осуществляет наблюдение за проявлением активности участников в отношении других дошкольников, что может быть осуществлено по следующим характеристикам коммуникативной деятельности, представленным в табл. 1.

Базовым методом тренинговых занятий по совершенствованию общения дошкольников может быть дискуссия, которую с дошкольниками желательно проводить в игровой форме, которая соответствует возрасту и перекликается с результативным решением возрастных задач [4].

Таблица 1 – Коммуникативная деятельность в процессе сюжетно-ролевой игры

Коммуникативность: навыки, квалифик. параметры	Описание параметров
Умение слушать других	1) способы прослушивания: сидеть «да-да», «эхо», спрашивать: синонимичное повторение и т. д. 2) разрыв отношений, его частота. 3) построение паузы в общении, ее прерывистость, периодичность
Активность в отношениях	1) модели в отношениях 2) активность в отношениях 3) принимать решения другим
Ответственность игровых персонажей	1) особенности разделения ответственности между персонажами 2) время неудач 3) продуктивные моменты в отношениях 4) пассивность в отношениях
Выход из конфликтных ситуаций	1) моменты, когда персонажи сталкиваются с трудностями 2) способы взаимопонимания 3) взаимопонимание, формы выхода из спорного вопроса
Призыв к этике, морали	1) проявления вежливости 2) особенности интонации голоса 3) грубость, деструктивное поведение 4) произношение «тонких» слов

Ценность игровой дискуссии заключается в том, что она позволяет каждому ребенку слушать другого, взрослых, развивать умения обращать внимание на содержание беседы, дополнять беседу,

высказывать свое мнение, задавать вопросы, приучать к рисованию, требуя самовыражения. Необходимым условием организации игры-дискуссии является создание психологически, эмоционально благоприятных условий для работы группы. Благоприятный эффект дает круговое сидение детей во время игр-дискуссий. Что касается тематики – то обращение к сказкам, притчам и легендам, на которых выросли целые поколения казахских и русских детей, позволяет достичь хороших результатов [5]. Алгоритм организации и проведения игры-дискуссии был следующим: сформулировать тему и цель дискуссии; затем собрать данные по теме, в процессе этой деятельности можно предлагать детям вопросы, отвечая на которые дошкольники позволят организатору выделить наиболее значимые из полученных сведений. В заключение ведущий сделает общие выводы и отметит вклад каждого ребенка в обсуждение цели.

На игру-дискуссию отводится не более 25 минут занятия, такие виды занятий проводятся при сформированности умения слушать другого. В целом же результативность проведенного тренинга представлена в табл. 2.

Таблица 2 – Динамика коммуникативных умений детей в процессе тренинга

Коммуникативные умения	Перед тренингом	После тренинга
1) умение договариваться между собой, приходить к решению	42	80
2) умение контролировать действия друг друга	33	54
3) отношение к результату действия	25	62
4) взаимопомощь	49	71
5) рациональность в использовании средств действий	20	38

Анализируя данные таблицы, видим, что в ходе тренинга 80 % детей освоили и развили навыки достижения взаимного согласия – применение способов убеждения и признания. Так как с самого начала дети ориентировались на групповую работу, а задания в основном опирались на взаимовыручку, то в ходе тренинга показатель взаимовыручки увеличился с 49 % до 71. Показатель рациональности в использовании средств действий вырос с 20 % до 38 %. Также отмечалась наблюдательность детей, проявление реакции на нее. Количественный показатель повысился с 33 % до 54 %.

Итак, результативность проведенных занятий позволяет отметить совершенствование коммуникации в целом у всех участников, хотя уровень коммуникативных умений изначально у всех разный.

Библиографический список

1. Шерьязданова, Х. Т. Психология общения в дошкольном образовании: теория и практика : монография / Х. Т. Шерьязданова. – Алматы : Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, 2015. – 193 с.

2. Белкин, А. С. Психологическая поддержка ребенка в образовательной среде / А. С. Белкин. – М. : Инфра-М, 2025. – 288 с.

3. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2023. — 304 с.

4. Руф, Э. О. Воспитание в семье как ключевое направление развития личности / Э. О. Руф, Н. А. Яковлева, А. С. Максимов, Т. С. Котлярова // Трансформация образования как социокультурный потенциал развития общества : сборник статей Международной научно-практической конференции в 2 частях. – Омск, 2024. – С. 192–195.

5. Костюк, И. А. К вопросу о российско-казахстанском сотрудничестве в области образования и культуры / И. А. Костюк // Наука и общество: проблемы современных исследований : сборник статей IX Международной научно-практической конференции. – Омск, 2015. – С. 381–386.

Методы профилактики цифровой зависимости у подростков

М. С. Калдаев
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент В. Г. Пинигин

В эпоху стремительного развития цифровых технологий, когда смартфоны, планшеты и компьютеры стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, особенно остро встает проблема цифровой зависимости, в частности в период подросткового возраста является этапом интенсивного личностного становления, когда молодой человек активно формирует свои убеждения, пытается понять собственную идентичность и определить свое место в соци-

альной среде. Это время поисков, осмысления себя и выстраивания ориентиров, которые будут влиять на дальнейшее развитие личности. Именно в это время молодые люди наиболее уязвимы перед соблазнами виртуального пространства. Цифровая среда предлагает широкий спектр возможностей: общение в социальных сетях, развлечения, игры, доступ к информации, что, безусловно, является полезным и важным для развития. Однако чрезмерное увлечение цифровыми технологиями нередко влечет за собой выраженные неблагоприятные последствия: падение учебной результативности, ухудшение физического и психологического состояния, а также сбои в процессе социальной адаптации и, в конечном итоге, формирование цифровой зависимости [1, с. 6].

Цифровая зависимость – это навязчивое стремление к использованию цифровых устройств и онлайн-сервисов, которое приводит к значительным проблемам в различных сферах жизни. Подростки, страдающие цифровой зависимостью, значительную часть дня проводят в цифровой среде, отодвигая на второй план учебу, взаимодействие с близкими и сверстниками, а также занятия физической активностью и другими важными аспектами жизни. Эта зависимость может проявляться в самых разных формах, включая чрезмерное увлечение социальными сетями, затяжные сеансы в онлайн-играх, непрерывный просмотр медиа, видеоконтента или интернет-серфинг.

Статистические данные свидетельствуют о тревожной тенденции роста цифровой зависимости среди подростков. По данным исследований, проведенных различными организациями, процент подростков, испытывающих признаки цифровой зависимости, неуклонно растет с каждым годом. Например, исследование, проведенное Центром цифрового благополучия (ЦЦБ) в 2023 году, показало, что около 34 % подростков в возрасте от 13 до 17 лет испытывают признаки умеренной или тяжелой цифровой зависимости. Это на 12 % больше, чем в 2018 году. Другие исследования также подтверждают эту тенденцию. В частности, согласно данным, опубликованным в журнале "Computers in Human Behavior" (2022), наблюдается прямая корреляция между временем, проведенным подростками в социальных сетях, и уровнем их тревожности и депрессии [3, с. 7].

Ниже представлена таблица, отражающая динамику роста цифровой зависимости среди подростков (13–17 лет) в России за последние годы.

Рост цифровой зависимости среди подростков обусловлен рядом факторов, включая:

● Широкую доступность цифровых устройств и интернета: смартфоны и другие гаджеты стали доступными по цене, а интернет – практически повсеместным, что облегчает доступ к виртуальному миру.

● Привлекательность виртуального контента: социальные сети, онлайн-игры и другие онлайн-сервисы разработаны таким образом, чтобы максимально удерживать внимание пользователей, предлагая им развлечения, общение и ощущение принадлежности к сообществу.

● Недостаток альтернативных занятий: многие подростки испытывают недостаток интересных и полезных занятий в реальной жизни, что толкает их к поиску развлечений в виртуальном мире.

● Проблемы в семье и школе: неблагоприятная обстановка в семье, проблемы в учебе или отсутствие поддержки со стороны сверстников могут способствовать развитию цифровой зависимости.

Динамика роста цифровой зависимости у подростков за 2018–2023 гг.

Год	Процент подростков с признаками умеренной или тяжелой цифровой зависимости
2018	22
2020	28
2022	31
2023	34

В своей книге «Психофизиология состояний человека» доктор психологических наук Е. П. Ильин подчеркивает, что цифровая зависимость у подростков часто связана с недостатком реального общения и стремлением компенсировать этот недостаток виртуальными контактами. Он отмечает, что постоянное погружение в онлайн-игры или социальные сети нередко становится для подростка средством ухода от реальных трудностей, попыт-

кой снизить переживание одиночества или компенсировать внутреннюю неуверенность [4, с. 47].

Для успешного предупреждения цифровой зависимости у подростков необходима всесторонняя и системная работа. Важно понимать, что запреты и ограничения сами по себе не являются эффективными, а могут даже усугубить проблему, вызывая протест и скрытое использование цифровых устройств. Гораздо более действенным является формирование осознанного отношения к использованию цифровых технологий и развитие альтернативных интересов.

Одним из ключевых методов профилактики является обучение подростков осознанному и ответственному использованию интернета и цифровых устройств. Необходимо научить их критически оценивать информацию, которую они получают в сети, отличать правду от фейков и понимать потенциальные риски, связанные с онлайн-общением и обменом личной информацией [5, с. 77]. Важно объяснить подросткам, как работают алгоритмы социальных сетей и как они могут влиять на их восприятие мира и самооценку. Кроме того, следует обучить их навыкам саморегуляции и умению контролировать время, проведенное в сети [6, с. 12]. Для этого можно использовать различные техники тайм-менеджмента, устанавливать лимиты на использование приложений и социальных сетей, а также практиковать осознанное присутствие (mindfulness) для повышения самоконтроля.

Важным аспектом профилактики является развитие альтернативных интересов и занятий, которые могут заменить время, проведенное в цифровом мире. Подросткам необходимо предложить широкий выбор внеклассных мероприятий, спортивных секций, творческих кружков и других занятий, которые помогут им развивать свои таланты, находить новых друзей и получать удовольствие от реальной жизни [6, с. 69]. Поддержка интересов и увлечений подростков со стороны родителей и педагогов играет решающую роль в формировании здорового образа жизни и снижении риска развития цифровой зависимости.

Библиографический список

1. Курпатов, А. В. Цифровой разум: как выжить в мире высоких технологий / А. В. Курпатов. – М. : Альпина Паблишер, 2018.

2. Тхостов, А. Ш. Психология зависимого поведения / А. Ш. Тхостов. – М. : Когито-Центр, 2013.

3. Chou, C. H., Hsiao, M. C. Internet addiction, usage, gratifications, and pleasure among college students: A model test. Computers in Human Behavior, 2000, 16(6), pp. 735–750.

4. Ильин, Е. П. Поколение Z в Сети: психология цифровой зависимости / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2019.

5. Griffiths, M. The nature of addiction. Addiction, 1999, № 94(4), pp. 525–538.

6. Рассохин, В. В. Психологические особенности интернет-зависимости у подростков / В. В. Рассохин. – М. : Форум, 2017. – 200 с.

Интернет-зависимость или социальные сети как часть жизненного пространства молодежи

М. С. Калдаев
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент В. Г. Пинигин

Согласно данным ВЦИОМ, более 80 % подростков в России проводят в интернете свыше трех часов в день, а каждый третий – испытывает тревожность при отсутствии доступа к сети. В условиях стремительного развития цифровых технологий интернет стал неотъемлемой частью повседневной жизни, особенно для подрастающего поколения. С одной стороны, он открыл широкие возможности для обучения, общения и саморазвития, с другой – породил серьезную угрозу психическому и социальному благополучию подростков в виде интернет-зависимости [1, с. 47].

Ранее технологические достижения, такие как радио, телевидение и телефон, уже существенно расширили информационное пространство человека. Однако именно интернет и компьютерные технологии стали такими средствами, которые, наряду с колоссальными преимуществами, несут и потенциальную опасность. Постоянный поток информации, доступность виртуального общения, видеоигр и развлекательного контента способствуют формированию новой формы психической аддикции – интернет-зависимости. Особую тревогу вызывает тот факт, что наиболее подверженной категорией оказываются именно подростки – находящиеся на этапе формирования личности, в условиях эмоциональной нестабильно-

сти и социальной неустойчивости. На сегодняшний день отсутствуют четкие диагностические критерии интернет-зависимости, что значительно затрудняет работу с ней и проведение профилактической работы. Проблема требует комплексного подхода со стороны педагогов, психологов и семьи [2, с. 28].

Подростковый возраст представляет собой критический этап личностного становления, в ходе которого происходит интенсивное развитие эмоциональной сферы, формирование системы ценностей, самоидентификации и моделей социального поведения. В этот период особенно высока чувствительность к влиянию окружающей среды, в том числе к цифровому пространству, которое играет все более значимую роль в повседневной жизни современных подростков. При отсутствии устойчивых механизмов саморегуляции и поддержки со стороны ближайшего социального окружения интернет может выступать не только как ресурс для развития, но и как источник зависимости. Анализ специфики проявления интернет-зависимого поведения в подростковом возрасте позволяет выявить его характерные черты и определить факторы, способствующие его закреплению в структуре личности [4, с. 98].

Анализу изменений в психической деятельности человека под воздействием компьютерных технологий посвящена работа Е. Войскунского и Ю. Д. Бабаевой «Психологические последствия цифровизации». Исследователи акцентируют внимание на том, что различные формы взаимодействия с цифровыми средствами (компьютерные игры, пребывание в интернете, участие в хакерской активности) обладают общими психологическими характеристиками. Центральной среди них является феномен глубокой вовлеченности в процесс, который в психологии обозначается понятием «состояние потока». Это состояние характеризуется высокой степенью концентрации внимания, потерей ощущения времени и снижением критического восприятия происходящего [6, с. 38].

В научной литературе феномен интернет-зависимости рассматривается с позиций нескольких теоретических подходов, каждый из которых акцентирует внимание на различных аспектах данной проблемы. В общей сложности выделяют пять основных направлений: психотерапевтический, медицинский, педагогический, психологический и социологический [7, с. 47].

Согласно психотерапевтическому подходу, интернет-зависимость рассматривается как одно из проявлений глубинной предрасположенности к аддиктивному поведению. В рамках этого подхода проводится типологизация форм интернет-зависимости, а также осуществляется индивидуальная терапия, при условии, что человек осознает проблему и обращается за профессиональной помощью.

С точки зрения педагогики, истоки интернет-аддикции связываются с дефицитом социализации, недостаточной воспитательной работой в семье и школе, а также с неустойчивой системой жизненных ориентиров подростка. Педагогическая поддержка направлена на формирование ценностной сферы личности, развитие навыков взаимодействия с социальным окружением, укрепление связей с ровесниками и значимыми взрослыми [8, с. 36].

Психологический подход предполагает углубленное изучение индивидуальных черт личности подростка с интернет-зависимостью. Особое внимание уделяется таким аспектам, как самооценка, особенности детско-родительских отношений, эмоциональная сфера, неудовлетворенные потребности и психологические травмы, в том числе сексуального характера.

Социологический подход фокусируется на изучении положения интернет-зависимого индивида в системе социальных связей. Рассматриваются условия, в которых формируется зависимость, а также влияние общества, информационной среды и субкультур на устойчивость и характер интернет-аддикции.

Одной из наиболее признанных исследовательниц в области интернет-зависимости является К. Янг, наработки которой легли в основу современной классификации и описания этапов формирования этого типа аддиктивного поведения. По ее наблюдениям, развитие интернет-зависимости можно условно разделить на три основные стадии [9, с. 1].

Первая стадия характеризуется постепенным усилением интереса к интернет-пространству и теми возможностями, которые оно предоставляет пользователю – от получения информации до общения и развлечений. Вторая стадия отмечена началом вытеснения реальных сфер жизни: интернет постепенно занимает центральное место в повседневной активности человека. На третьем этапе наблюдается полное погружение в онлайн-среду, человек все чаще уходит от реальности и собственных жизненных проблем,

предпочитая иллюзорный, управляемый и более предсказуемый цифровой мир.

Интернет-зависимость может проявляться в различных формах, что делает ее диагностику непростой. По мнению И. Голдберга, наличие хотя бы трех из нижеперечисленных признаков уже позволяет говорить о сформированной интернет-аддикции:

1. Постоянное увеличение времени в сети.
2. Синдром отмены.
3. Потеря контроля над временем.
4. Ослабление силы воли.
5. Увеличение материальных расходов.
6. Снижение эффективности в работе или учебе.
7. Игнорирование проблем [10, с. 62].

Таким образом, интернет-зависимость у подростков представляет собой сложное и многогранное явление, затрагивающее не только поведенческую, но и эмоционально-личностную сферу. Частое обращение к интернету как к средству ухода от реальности может привести к нарушению социальных связей, снижению учебной и личной мотивации, а также к формированию устойчивой деструктивной привычки. Осознание этих особенностей важно для своевременной профилактики и коррекции интернет-зависимости у несовершеннолетних.

Библиографический список

1. Гуреева, А. Ю. Интернет-зависимость: современное состояние проблемы / А. Ю. Гуреева, С. В. Сизов // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – Общество с ограниченной ответственностью «Наука и инновации», 2015. – Т. 5. – №. 2. – С. 127–129.

2. Жданова, Л. Г. Интернет-зависимость и психологическое здоровье студентов / Л. Г. Жданова, О. В. Забродина, А. А. Шакурова // Вестник университета. – 2025. – №. 1. – С. 229–237.

3. Линевич, Е. Н. Интернет-зависимость как социально-психологическая и педагогическая проблема / Е. Н. Линевич // Вестник науки. – 2025. – Т. 2. – №. 1 (82). – С. 567–572.

4. Немчина, В. И. Инструменты защиты молодежи от негативного воздействия агрессивной цифровой среды / В. И. Немчина, С. А. Чурилов // Гуманитарий Юга России. – 2025. – Т. 14. – №. 2. – С. 163–172.

5. Манапова, В. Э. Проблемы воспитания молодежи в условиях становления цифровой цивилизации / В. Э. Манапова // Общество: философия, история, культура. – 2025. – №. 2. – С. 139–143.

6. Конарева, Я. П. Интернет-зависимость у детей и подростков / Я. П. Конарева // Символ науки. – 2022. – №. 9-1. – С. 52–55.

7. Цыганенко, К. М. Интернет-зависимость у подростков: болезнь которой не существует / К. М. Цыганенко, И. А. Петров // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2021. – №. 3 (55). – С. 18–22.

8. Смоленцева, Ю. Н. Интернет-зависимость молодежи: постановка проблемы / Ю. Н. Смоленцева // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2021. – №. 1 (5). – С. 192–203.

9. Егорова, И. В. Интернет-зависимость подростков / И. В. Егорова, И. В. Бобрышева // Молодежь и системная модернизация страны. – 2022. – С. 71–74.

10. Сапожников, М. А. Интернет-зависимость подростков / М. А. Сапожников, Е. С. Еголаева, Ю. В. Левак // Лучшая студенческая статья 2022. – 2022. – С. 276–280.

Особенности развития коммуникативных качеств у младших школьников

Ж. Б. Калышкенова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т. С. Котлярова

Сегодня, чтобы стать полноценной и активной личностью, способной к продуктивному сотрудничеству, необходимо владеть навыками эффективного общения. Эффективность такого взаимодействия напрямую связана с умением обмениваться информацией и наличием достаточного опыта коммуникации. Чем быстрее человек накапливает этот опыт, тем богаче его арсенал средств общения и тем успешнее он достигает своих целей во взаимодействии. Отсюда следует, что успешность самореализации и самоактуализации личности в социуме напрямую зависит от уровня ее коммуникативных компетенций.

В связи с этим систематическое и целенаправленное развитие коммуникативных навыков у подрастающего поколения становится первостепенной задачей, поскольку это упрощает процесс общения и способствует лучшему пониманию собеседника. Коммуникативные качества давно находятся в фокусе внимания педагогов и психологов. Так, С. Л. Рубинштейн трактует их как осознанные дей-

ствия и способность управлять своим поведением в общении [5], а А. А. Леонтьев – как процесс установления контакта и выработки общего смысла в процессе обмена информацией [4]. Л. С. Выготский, в свою очередь, рассматривает их в более широком философском контексте, как социальный процесс обмена мыслями и идеями через знаковые системы [1].

Обобщая мнения различных авторов, можно заключить, что коммуникативные качества представляют собой совокупность умений и навыков, характеризующих отношение личности к окружающим и обеспечивающих возможность установления и поддержания контакта и взаимопонимания. Формирование этих качеств – процесс сложный и многогранный, но, как отмечают многие исследователи, он происходит исключительно в процессе взаимодействия с другими людьми. Образовательные учреждения, и в частности начальная школа, являются основой для развития коммуникативных качеств ребенка, поскольку именно там он ежедневно общается со сверстниками, расширяет свой социальный мир и учится выражать себя.

Ключевым аспектом модернизации образования является развитие коммуникативной компетентности учащихся. Уровень владения младшими школьниками навыками общения напрямую влияет на их академическую успеваемость и дальнейшую социальную адаптацию. Современная педагогика, в частности личностно-ориентированный подход, признает важность развития этих качеств. Однако на практике в начальной школе часто наблюдается отход от индивидуального подхода. Программы и методики, соответствующие ФГОС НОО, как правило, не включают этап изучения каждого ребенка как уникального участника коммуникации в классе. В результате развитие коммуникативных навыков у младших школьников происходит по стандартной схеме, где каждый последующий уровень определяется улучшением адекватности их поведения в различных коммуникативных ситуациях, наблюдаемых учителем.

М. В. Гамезо отмечает, что возраст 6–9 лет является сензитивным периодом для формирования основ будущих межличностных отношений. Следовательно, в этот период детям необходимо предоставлять максимальные возможности для общения с широким кругом сверстников, выходящим за пределы их класса [2].

Согласно О. О. Гониной, младшие школьники обладают следующими коммуникативными качествами: желанием устанавливать контакты, умением управлять процессом общения и знанием правил взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Автор структурирует эти качества следующим образом:

– Мотивационный компонент («Я хочу!»). Отражает внутреннюю потребность и интерес ребенка к общению. Его проявления включают стремление к одобренным обществом формам взаимодействия, установлению эмоциональных связей и позитивную мотивацию к контактам.

– Деятельностный компонент («Я умею!»). Связан с практической реализацией коммуникативных навыков. Сюда входят умение слушать, сопереживать, конструктивно решать конфликты, а также владение вербальными и невербальными средствами общения. Этот компонент подразумевает контроль над собственными коммуникативными действиями.

– Когнитивный компонент («Я знаю!»). Представляет собой знание и понимание ребенком норм и правил поведения в социуме. Он включает представления о своей роли в обществе, взаимоотношениях с другими, а также о вербальных, невербальных и эмоциональных аспектах общения [3].

Коммуникативные качества младших школьников формируются под влиянием семейного воспитания, образовательной среды, а также в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Для обеспечения безболезненной социализации ребенка необходимо систематическое сопровождение развития всех компонентов его коммуникативных способностей, начиная с раннего возраста. Данная необходимость продиктована тем, что основные виды психической и практической деятельности человека начинают формироваться непосредственно после рождения и продолжают развиваться на протяжении всей его жизни. При нормативном развитии личности дети младшего школьного возраста демонстрируют способность к согласованию действий с партнерами по совместной деятельности (учебной или игровой) и соотношению своего поведения с общественными нормами и правилами.

Таким образом, развитие коммуникативных качеств младших школьников представляет собой одну из центральных и наиболее

актуальных задач для педагогов и психологов начальной школы, поскольку оно обеспечивает их способность к продуктивному диалогу, поддержанию коммуникативного контакта с различными субъектами, а также развивает навыки слушания, оценки качества общения и извлечения выводов.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 281 с.

2. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов пед. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова ; под ред. М. В. Гамезо. – Москва : Педагогическое общество России, 2003. – 508 с.

3. Гонина, О. О. Психология младшего школьного возраста : учебное пособие / О. О. Гонина. – Москва : Флинта : Наука, 2014. – 271 с.

4. Леонтьев, А. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – Москва : Смысл : Academia, 2005. – 365 с.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Издательство АСТ, 2023. – 960 с.

Механизмы и барьеры эффективной межличностной коммуникации

Р. Д. Киреев

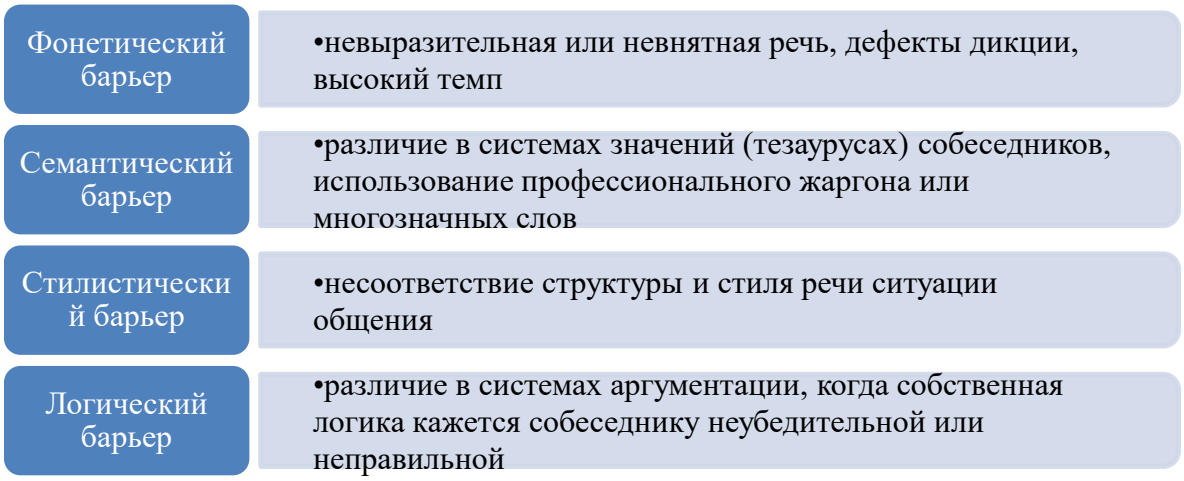
Омский филиал Московского университета «Синергия», г. Омск

Научный руководитель – канд. экон. наук, доцент Г. А. Домашенко

Коммуникативная сторона – это обмен информацией. Однако передача смысла не ограничивается вербальным каналом. Исследования подчеркивают, что большая часть информации (приблизительно 55–60 %) передается через паралингвистические средства (тон, паузы, тембр) и кинесику (мимику, позы, жесты). Как отмечает Е. А. Петрова в своей работе о роли невербальных компонентов, «конгруэнтность вербальных и невербальных сигналов является критическим условием для восприятия сообщения как искреннего и достоверного» [1].

Интерактивная сторона – это обмен действиями и организация взаимодействия. Каждое высказывание или же действие в диалоге должно управляться негласными социальными нормами и ролевыми ожиданиями. Психологи изучают типы взаимодействия (кооперация, конкуренция), сценарии общения и их влияние на результат коммуникации. Перцептивная сторона – это процесс взаимного восприятия, познания и формирования межличностного образа. Здесь же ключевую роль играют социально-перцептивные механизмы: идентификация, эмпатия, влияние стереотипов, установок и т. д. В. А. Лабунская в исследованиях социальной перцепции рассказывает, что «первое впечатление, формирующееся в первые минуты контакта, задает долговременную установку на восприятие последующих действий партнера, что может служить как ресурсом, так и барьером для общения» [2]. Совокупность этих трех сторон обеспечивает приятную целостность процесса общения.

Нарушение любой из указанных сторон порождает коммуникативные барьеры – психологические препятствия на пути адекватной и приятной передачи и понимания информации. Барьеры понимания и восприятия представлены на рисунке.



Барьеры понимания и восприятия

Рассмотрим барьеры социально-психологического характера. Эти барьеры особенно сложны, так как коренятся в сфере отношений и установок.

Барьер авторитета: информация, исходящая от лица с низким, по мнению реципиента, статусом или компетентностью, часто отвергается, обесценивается или становится ложной.

Эффект ореола (гало-эффект): общее благоприятное/негативное впечатление о человеке переносится на восприятие его высказываний.

Установочные барьеры: предубеждения, стереотипы и предвзятые мнения (например, гендерные, возрастные, этнические и т. д.) искажают декодирование сообщения. Исследование А. С. Сидоренко выявило, что «актуализация негативных социальных стереотипов в процессе коммуникации снижает критичность к информации и повышает склонность к конфронтационному стилю взаимодействия» [3].

Барьер избегания: бессознательное или осознанное уклонение от контактов с определенным человеком или темой во время разговора.

Барьер отрицательных эмоций: физическое или эмоциональное состояние (стресс, усталость, гнев) резко снижает способность к адекватному восприятию человека.

Разрушение барьеров и повышение коммуникативной компетентности базируется на развитии особенных навыков обоих собеседников, подтвержденных эмпирическими исследованиями.

Активное слушание. Это не просто бездумное молчание, а психологический процесс включения, при котором слушающий дает обратную связь говорящему о том, как он воспринял и понял его слова. Техники включают: перефразирование («Если я правильно понял...»), резюмирование, отражение чувств («Похоже, вы расстроены...»), уточняющие вопросы. Т. Д. Карягина в своем метаанализе работ по эмпатии подмечает, что «техники активного слушания статистически значимо повышают уровень воспринимаемого эмоционального контакта и доверия в диаде» [4].

Я-высказывания (Я-сообщения). Особая техника, направленная на бесконфликтное и мирное выражение своих чувств и потребностей без обвинения партнера. Вместо «Ты вечно меня перебиваешь!» (Ты-высказывание) используется формула: «Чувство + Описание конкретной ситуации + Потребность» – «Я чувствую раздражение, когда меня перебивают во время моего выступления с докладом, потому что мне сложно сосредоточиться. Я был бы бла-

годарен, если бы вопросы можно было задать после моего выступления. Спасибо».

Развитие эмпатии и децентрации. Способность понять эмоциональное состояние собеседника, взглянуть на ситуацию с его точки зрения, временно отойдя от собственной. Это снижает оценочность и открывает пространство для совершенно нового.

Управление невербальными сигналами. Осознанный контроль над позой (открытая/закрытая), зрительным контактом, интонацией помогает усилить вербальное сообщение и продемонстрировать вовлеченность в разговор.

Прояснение и проверка понимания. Регулярное, но правильное использование фраз: «Правильно ли я тебя понимаю, что...», «Вы имеете в виду, что...?» позволяет своевременно устранять семантические и логические нестыковки.

Итак, можно уверенно сказать, что психология общения раскрывает сложную, многокомпонентную природу человеческой коммуникации. Эффективное взаимодействие – это не врожденный талант, а система навыков, основанная на понимании структурных компонентов общения (коммуникативного, интерактивного, перцептивного) и механизмов возникновения психологических барьеров. Преодоление этих барьеров возможно только через целенаправленное развитие коммуникативной компетентности, включающей техники активного слушания, «Я-высказывания», эмпатию и осознанное использование невербального поведения. Постоянная рефлексия собственного коммуникативного стиля и готовность адаптироваться к собеседнику, опираясь на данные научных исследований, являются залогом успешного и продуктивного общения в любой сфере жизни.

Библиографический список

1. Карягина, Т. Д. Эмпатия как процесс: современные модели и эмпирические исследования / Т. Д. Карягина // Консультативная психология и психотерапия. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ), 2021. – Т. 29, № 1. – С. 75–95.

2. Лабунская, В. А. Невербальная коммуникация и социальная перцепция: проблемы интерпретации и понимания / В. А. Лабунская // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10, № 2. – С. 8–20.

3. Петрова, Е. А. Сигналы искренности и обмана в невербальном поведении / Е. А. Петрова // Экспериментальная психология. – 2018. – Т. 11, № 3. – С. 152–165.

4. Сидоренко, А. С. Влияние социальных стереотипов на эффективность деловых коммуникаций в межкультурной среде / А. С. Сидоренко // Организационная психология. – 2020. – Т. 10, № 4. – С. 134–150.

Повышение уровня воспитанности младших школьников в процессе внеурочной деятельности

Л. С. Кожева
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Л. Н. Корпачева

Младший школьный возраст является важным этапом формирования основ нравственного поведения. В этот период происходит становление моральных норм, формируются ценностные ориентации и социальные навыки.

Внеурочная деятельность создает благоприятные условия для воспитания, поскольку она отличается большей свободой выбора форм работы, возможностью реализации интересов учащихся и активным включением детей в различные виды деятельности.

В педагогике воспитанность рассматривается как интегративное качество личности, которое отражает уровень сформированности нравственных ценностей, культуры поведения и социальных навыков ребенка [1].

Основные компоненты воспитанности младшего школьника:

– нравственный компонент (представления о добре и зле);

– поведенческий компонент (соблюдение норм поведения);

– социальный компонент (умение взаимодействовать с окружающими);

– эмоционально-ценностный компонент (проявление эмпатии и уважения).

Формирование данных компонентов возможно через системную воспитательную деятельность школы. В свою очередь внеурочная деятельность представляет собой организованную педагогами деятельность учащихся, направленную на развитие личности ребенка и реализуемую вне рамок учебных занятий, являясь ключевым инструментом воспитания, формирующим личностные качества, социальные навыки и ценности через творчество, спорт и проекты [2].

Следовательно, основными задачами внеурочной деятельности являются:

– формирование ценностных ориентаций;

– развитие социальной активности;

– воспитание ответственности;

– развитие творческих способностей.

Отметим, что цель внеурочной деятельности младших школьников в Республике Казахстан – это создание условий для гармоничного развития личности, раскрытие творческого потенциала, формирование интереса к познанию и успешная социализация.

Ее ключевые цели и задачи:

– Всестороннее развитие личности: развитие творческих, интеллектуальных способностей, эстетического вкуса и навыков самоопределения.

– Воспитание (полноценного человека): формирование у младших школьников гражданственности, патриотизма, нравственных норм, уважения к культуре, труду и закону.

– Социализация и адаптация: помощь в адаптации к школьной жизни, формирование навыков общения и взаимодействия в коллективе.

– Физическое развитие: привитие навыков здорового образа жизни, спорта и ответственного отношения к своему здоровью.

– Поддержка образовательного процесса: расширение кругозора, углубление знаний и формирование самостоятельности через различные формы деятельности (кружки, секции, экскурсии) [3].

Внеурочная деятельность в РК строится на основе свободного выбора занятий, что позволяет учитывать индивидуальные интересы и склонности каждого ребенка. В школах Республики Казахстан внеурочная деятельность занимает значительное место в образовательной программе и может составлять до 10 часов в неделю,

включая кружки, спортивные секции, проектную и творческую деятельность [4].

Отметим, что эффективность воспитательной работы во внеурочной деятельности во многом зависит от выбора педагогических методов (табл.).

Использование различных методов позволяет формировать устойчивые формы социально одобряемого поведения.

Методы воспитания во внеурочной деятельности

Метод	Содержание	Пример применения
Метод убеждения	Формирование ценностей через беседы и обсуждения	Классные часы
Метод упражнения	Закрепление навыков поведения	Участие в коллективных делах
Метод поощрения	Стимулирование положительного поведения	Грамоты, благодарности
Метод примера	Использование положительных образцов	Рассказы о героях
Метод организации деятельности	Вовлечение в общественно полезную деятельность	Школьные проекты

Отметим, что организация внеурочной деятельности должна учитывать возрастные особенности младших школьников. В 1 классе основной задачей является адаптация ребенка к школьной среде. Внеурочные занятия носят преимущественно игровой характер. Во 2 классе возрастает роль коллективной деятельности, направленной на развитие коммуникативных навыков. В 3 классе учащиеся начинают активно участвовать в проектной и исследовательской деятельности. В 4 классе дети способны проявлять социальную инициативу и участвовать в общественно значимых мероприятиях.

Результаты воспитательной работы во внеурочной деятельности можно рассматривать по уровням сформированности воспитанности. Так, уровни результатов воспитательной деятельности можно разделить на:

– низкий – ребенок знает правила поведения, но редко их соблюдает;

– средний – учащийся соблюдает правила при контроле взрослых;

– достаточный – ребенок осознанно соблюдает нормы поведения;

– высокий – учащийся проявляет инициативу и помогает другим.

Такая система уровней позволяет педагогам оценивать эффективность воспитательной работы и корректировать ее содержание.

Для повышения уровня воспитанности младших школьников необходимо учитывать ряд педагогических условий:

– Комплексный характер воспитательной работы. Внеурочная деятельность должна сочетать различные направления развития личности.

– Активное участие учащихся. Воспитательные результаты достигаются через практическую деятельность.

– Использование разнообразных методов воспитания. Сочетание убеждения, примера и деятельности повышает эффективность воспитательного воздействия.

– Сотрудничество школы и семьи. Совместные мероприятия укрепляют воспитательный потенциал образовательной среды.

Следовательно, внеурочная деятельность является важным инструментом воспитания младших школьников и способствует формированию нравственных качеств личности.

Анализ педагогической практики показывает, что эффективность воспитательной работы зависит от системной организации внеурочной деятельности, учета возрастных особенностей учащихся и использования разнообразных методов воспитания.

Результаты воспитательной работы могут проявляться на различных уровнях – от первоначального усвоения норм поведения до формирования устойчивых нравственных убеждений и социальной активности.

Таким образом, правильно организованная внеурочная деятельность способствует развитию личности младшего школьника и повышению уровня его воспитанности.

Библиографический список

1. Землянская, Е. Н. Теория и методика воспитания младших школьников : учебник и практикум для среднего профессионального образования / Е. Н. Землянская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2026. – 393 с.

2. Что такое внеурочная деятельность и зачем она нужна вашему ребенку. – URL:https://synergy.ru/about/education_articles/shkola/chto_takoe_vneurochnaya_

deyatelnost_i_zachem_ona_nuzhna_vashemu_rebyonku?v=7 (дата обращения 08.03.2026).

3. Внеурочная деятельность. – URL: https://leaderschool.kz/vneurochnaya_deyatelnost (дата обращения 08.03.2026).

4. Методические рекомендации по организации воспитательной работы в школе для заместителей директоров организации образования. – Астана : Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2023. – 125 с.

Развитие коммуникативной компетентности младшего школьника посредством анализа сказок на уроках литературного чтения

О. А. Корчагина
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т. С. Котлярова

Современная система образования ориентирована на формирование у учащихся ключевых компетенций, одной из которых является коммуникативная компетенция. Она включает способность эффективно взаимодействовать с окружающими, выражать собственные мысли и понимать позицию собеседника.

Младший школьный возраст является важным этапом развития речевой активности и навыков общения. В этот период активно формируются умения вести диалог, аргументировать свою точку зрения и участвовать в коллективном обсуждении.

Одним из эффективных средств развития коммуникативной компетенции является анализ художественных произведений, в частности сказок. Сказка обладает высоким воспитательным и развивающим потенциалом, поскольку содержит яркие образы, понятные детям, нравственные ситуации и диалогическую структуру повествования [1].

Коммуникативная компетенция рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное взаимодействие человека в процессе общения [2].

Основными компонентами коммуникативной компетенции являются:

– умение выражать собственные мысли;

– способность слушать и понимать собеседника;

– умение вести диалог;

– навыки коллективного обсуждения.

Рассмотрим основные компоненты коммуникативной компетенции:

– речевой – развитие устной речи;

– социальный – умение взаимодействовать в группе;

– когнитивный – понимание смысла высказываний;

– эмоциональный – проявление эмпатии и уважения.

Развитие указанных компонентов может быть достигнуто посредством разнообразных форм образовательной деятельности, в том числе путем изучения художественных произведений, в частности сказок.

Отметим, что сказка играет значительную роль в литературном воспитании учащихся начальных классов, поскольку она стимулирует развитие творческого мышления, закладывает основы моральных принципов и обогащает речевые навыки.

Так, к педагогическим возможностям сказки можно отнести:

– развитие устной речи;

– формирование навыков диалога;

– развитие эмоционального интеллекта;

– формирование нравственных представлений.

Присущая сказкам диалогическая структура является ценным дидактическим ресурсом, способствующим формированию коммуникативной компетенции учащихся. Она предоставляет благодатную почву для организации дискуссий и ролевых игр на занятиях, что, в свою очередь, является одним из наиболее действенных подходов к развитию навыков общения.

Основные формы диалога, которые используются на уроке:

– Учебный диалог «учитель–ученик». Учитель задает вопросы, направляющие анализ произведения.

– Диалог «ученик–ученик». Учащиеся обсуждают поступки героев и высказывают собственное мнение.

– Ролевой диалог. Учащиеся воспроизводят диалоги персонажей сказки [3].

Представим несколько примеров вопросов для диалога:

– Аналитический – Почему герой поступил именно так?

– Оценочный – Можно ли считать поступок героя правильным?

– Прогностический – Как мог бы закончиться сюжет иначе?

Такая работа способствует развитию речевой активности учащихся.

Помимо диалогов на уроках литературы используют групповую работу. К основным формам групповой работы относится:

– обсуждение поступков героев;

– составление характеристик персонажей;

– инсценировка сказок;

– создание альтернативного финала произведения.

Виды групповых заданий представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Виды групповых заданий

Задание	Цель
Обсуждение сюжета	развитие аргументации
Ролевая инсценировка	развитие диалогической речи
Создание иллюстраций	развитие творческого мышления
Сравнение героев	развитие аналитических навыков

Групповая работа позволяет учащимся учиться сотрудничеству и уважению мнений других участников.

Отметим, что подбор сказок для изучения в начальной школе необходимо осуществлять с учетом возрастных особенностей учащихся, особенно в начальной школе. Так, в таблице 2 представлены сказки, используемые в начальной школе в Казахстане.

Таблица 2 – Сказки, используемые в начальной школе

Класс	*Русские сказки*	*Казахские сказки*
1 класс	«Колобок», «Репка», «Теремок»	«Алдар-Косе и жадный бай»
2 класс	«Гуси-лебеди», «Морозко»	«Ер Тостик»
3 класс	«Царевна-лягушка»,«Сивка-бурка»	«Керкула атты Кендебай»
4 класс	«Иван-царевич и Серый волк»	«Алпамыс батыр»

На начальном этапе обучения, в первом классе, целесообразно использовать короткие сказки с элементарным сюжетом, способствующие формированию базового понимания. Ко второму классу у детей развивается способность к анализу мотивов поведения пер-

сонажей. В третьем классе происходит переход к компаративному анализу героев и осмыслению этической проблематики произведения. В четвертом классе открывается перспектива для углубленного изучения нравственных и социокультурных аспектов, имплицитно или эксплицитно представленных в сказочном материале.

Для достижения максимальной результативности в развитии коммуникативной компетенции посредством сказок необходимо создание благоприятных педагогических условий, таких как:

– активное участие учащихся в обсуждении текста;

– использование диалоговых методов обучения;

– организация групповой и проектной деятельности;

– создание благоприятной коммуникативной среды.

Предложенные условия являются катализатором для роста речевой инициативы и развития умений эффективного общения.

Таким образом, сказка является эффективным средством развития коммуникативной компетенции младших школьников на уроках литературного чтения.

Использование диалоговых методов обучения и групповой работы способствует развитию речевой активности, формированию навыков общения и развитию критического мышления учащихся. Анализ сказок позволяет не только развивать коммуникативные умения, но и формировать нравственные ценности и культурные представления младших школьников. Систематическое использование сказок на уроках литературы способствует комплексному развитию личности ребенка и формированию его коммуникативной культуры.

Библиографический список

1. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение: 1-й класс. Методические рекомендации : учеб. пособие / Л. Ф. Климанова, М. В. Бойкина. – М. : Просвещение, 2024. – 65 с.

2. Леонов, Н. И. Психология общения : учебник для среднего профессионального образования / Н. И. Леонов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2026. – 193 с.

3. Использование диалоговой технологии на уроках русского языка и литературы. – URL: https://infolesson.kz/ispolzovanie-dialogovoy-tehnologii-na-urokah-russkogo-yazika-i-literaturi-2076004.html (дата обращения 06.03.2026).

Особенности формирования стрессоустойчивости у подростков

Л. И. Котова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент В. Г. Пинигин

Современное общество постоянно сталкивается с проблемой стресса и необходимостью развивать стрессоустойчивость, что продиктовано социальным запросом. Важность этой темы усиливается в контексте обеспечения адекватного уровня стрессоустойчивости в критически важных для общества видах деятельности – будь то социальная, экономическая, политическая или практическая сфера. Повышенный интерес к стрессоустойчивости обусловлен такими факторами, как переход к информационному обществу, ускоренный научно-технический прогресс, рост конкуренции и ужесточение требований к образовательному процессу.

Особую значимость приобретает развитие стрессоустойчивости у школьников подросткового возраста и создание эффективной системы психолого-педагогического сопровождения. Это связано с рядом факторов: во-первых, с комплексом сложнейших возрастных вызовов, с которыми сталкиваются подростки (формирование новых отношений, развитие самосознания, пубертатный период); во-вторых, с недостаточной эффективностью существующих систем психолого-педагогической поддержки для учащихся с низкой стрессоустойчивостью в школьной среде; в-третьих, с отсутствием в учебных планах специализированных занятий, направленных на профилактику стрессовых состояний и формирование стрессоустойчивости как ключевого элемента здоровья.

Подростковый возраст является периодом, когда стресс переживается наиболее остро и эмоционально, что обусловлено процессами аутоидентификации личности, активно проявляющимися в пубертатный период. В этот критический период, конфликтные ситуации с социумом могут стать триггером для формирования невротических расстройств и выраженных стрессовых реакций у эмоционально чувствительных подростков. Последствия стресса многогранны и негативны: он приводит к общему ухудшению со-

стояния здоровья, провоцирует развитие неврастенических и психастенических нарушений. В наиболее тяжелых и крайних случаях, стресс может стать причиной суицидальных мыслей и действий, а также парасуицидального поведения [1].

Проблема стрессоустойчивости обучающихся подросткового возраста характеризуется недостаточной степенью изученности, несмотря на наличие отдельных исследований, посвященных ее аспектам, проведенных такими авторами, как Е. В. Лизунова, И. А. Андреева, С. А. Анохина и др. В настоящее время психологическая служба образования интегрирована в целостную систему образования и рассматривается как один из ее ключевых компонентов. В контексте развития практической психологии образования деятельность по сопровождению, направленная на создание благоприятных социально-психолого-педагогических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в условиях школьного взаимодействия, признается перспективной. Однако существующая практика работы психологов в образовательных учреждениях отличается эклектичностью, что препятствует достижению системного уровня функционирования и максимальной эффективности использования потенциала психологической службы. Данное замечание в полной мере применимо к организации психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков [4].

Стрессоустойчивость у подростков – это способность:

– Распознавать стресс. Понимать, что именно вызывает напряжение и как оно проявляется (учащенное сердцебиение, раздражительность, проблемы со сном).

– Эффективно справляться. Умение использовать разные способы, чтобы успокоиться и решить проблему (поговорить, отвлечься, заняться спортом).

– Учиться на опыте. Анализировать ситуации, делать выводы и становиться сильнее после каждого испытания.

– Сохранять позитивный настрой. Верить в свои силы и не опускать руки [2].

Процесс формирования стрессоустойчивости у подростков предполагает комплексную работу, которая включает в себя несколько направлений:

1. Диагностика, которая включает такие методы, как наблюдение, беседа, тесты и опросники. Цель диагностики – выявить индивидуальные особенности подростка, его сильные стороны и зоны роста, а также понять, какие факторы вызывают у него стресс.

2. Обучение, в результате которого подростку даются инструменты для борьбы со стрессом, а именно – информация, развитие эмоционального интеллекта, обучение техникам релаксации, развитие навыков саморегуляции, формирование позитивного мышления; обучение эффективному общению, а также развитие навыков планирования и тайм-менеджмента. Цель обучения – обучить подростка конкретным, работающим стратегиям для преодоления стресса.

3. Поддержка, предполагает организацию и проведение индивидуальных консультаций, групповых занятий (тренингов); создание поддерживающей среды (работа с родителями и учителями); помощь в постановке целей. Цель поддержки – создать безопасное пространство, где подросток чувствует себя принятым, понятым и уверенным в своих силах [5].

Таким образом, для формирования стрессоустойчивости у подростков необходимо развивать их способность к эмоциональной саморегуляции и анализу собственных достижений. Этот процесс должен быть органичным и учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Допускается применение групповых форм работы, однако они должны быть интегрированы с индивидуальным сопровождением.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 281 с.

2. Кольцова, И. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития стрессоустойчивости подростков / И. В. Кольцова, В. В. Долганина // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 3 (56). – С. 65–76.

3. Петросян, Ю. П. Особенности и тенденции развития стрессоустойчивости в подростковом возрасте // Юный ученый. – 2021. – № 4 (45). – С. 127–130.

4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Издательство АСТ, 2023. – 960 с.

5. Трофимова, Л. В. Развитие стрессоустойчивости подростков школьного возраста / Л. В. Трофимова, И. П. Иванова // Государственная политика Российской Федерации в сфере борьбы с терроризмом, коррупцией и наркотизацией общества. – 2020. – С. 188–192.

Психология цвета в маркетинге

О. В. Краснокутская
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент Т. В. Савченко

Целью данной статьи является анализ влияния цвета на потребительское поведение и выявление его роли в маркетинговых стратегиях.

Цвет является одним из важнейших элементов визуального восприятия и оказывает значительное влияние на эмоциональное и психологическое состояние человека. В повседневной жизни цвет окружает человека повсюду, формируя настроение, ассоциации и реакции, зачастую на бессознательном уровне. В искусстве цвет приобретает особое значение, поскольку становится не просто средством изображения, но и мощным инструментом психологического воздействия на зрителя.

Художники разных эпох использовали цвет для передачи эмоций, внутренних переживаний и субъективного отношения к изображаемой реальности. Еще с древности врачи применяли цветотерапию для лечения различных заболеваний: ветряной оспы, скарлатины, кори, анемии у детей [1]. В условиях высокой конкуренции и информационной перегруженности рынка маркетинговые коммуникации все чаще опираются на визуальные стимулы как наиболее быстрый и эффективный способ воздействия на потребителя. Одним из ключевых элементов визуального восприятия является цвет, который способен вызывать эмоциональные реакции, формировать ассоциации и влиять на поведенческие установки. Психология цвета в маркетинге представляет собой междисциплинарную область знаний, объединяющую психологию восприятия, когнитивную психологию и маркетинговые исследования. Цвет представляет собой субъективное психофизиологическое ощущение, возникающее в результате воздействия световых волн определенной длины на зрительный анализатор человека. Психологическое восприятие цвета включает эмоциональный, ассоциативный и культурный компоненты. Исследования в области психологии показывают, что цвета могут вызывать устойчивые эмоциональные

реакции. Так, теплые цвета чаще ассоциируются с активностью и возбуждением, тогда как холодные – со спокойствием и стабильностью. Эти реакции во многом универсальны, однако их интерпретация может варьироваться в зависимости от культурного и социального контекста.

Так, П. С. Голубцов в своей работе пишет, что «красный цвет вызывает эмоции, связанные с восторженностью, приливом сил, смелостью, страстью. Но красный не так однозначен, среди негативных аспектов влияния могут быть ассоциации с болью, страхом, опасностью, восклицанием» [2].

Красный цвет у большинства потребителей ассоциируется с силой, энергией и срочностью. Его восприятие во многом связано с физиологической реакцией: он учащает пульс, повышает уровень возбуждения и привлекает внимание быстрее других цветов. Именно поэтому часто можно встретить вывески с красным шрифтом: «акция, распродажа, скидка». Внутренние сигналы говорят потребителю, что это действительно что-то важное, неотложное, и это толкает его на принятие импульсивного решения. Однако при избытке красного цвета может возникнуть ощущение опасности и тревожности, поэтому не рекомендуется составлять рекламу или вывески полностью из красных объектов, а использовать лишь как акцент в проекте.

Цвет способен вызывать мгновенную эмоциональную реакцию, которая предшествует рациональной оценке продукта. Положительные эмоции повышают уровень доверия к бренду и увеличивают вероятность совершения покупки. Таким образом, цвет становится инструментом формирования первого впечатления. Цвет влияет на скорость обработки информации и восприятие сложности продукта. Например, контрастные цветовые решения могут улучшать читаемость рекламных сообщений, а гармоничные цветовые схемы – снижать когнитивную нагрузку на потребителя.

Так, к примеру, особенно популярны продукты с изображением картин Винсента Ван Гога. Ван Гог является ярким примером использования цвета как средства выражения внутреннего психологического состояния. Его картины отличаются насыщенной цветовой палитрой, контрастами и эмоциональной напряженностью.

Художник активно использовал желтые и синие оттенки, придавая им символическое значение.

В работе «Звездная ночь» преобладание темно-синих тонов в сочетании с яркими желтыми элементами создает ощущение тревоги и внутреннего беспокойства. Картина вызывает у зрителя сильный эмоциональный отклик, формируя ощущение движения, энергии. На полках универмагов можно встретить обильное количество продуктов именно с данной картиной и это не случайно. «Звездная ночь» производит эффект узнаваемости, культурного наследия и эмоционального потрясения, именно поэтому продукты с данным цветовым сочетанием являются ходовым товаром.

Если обобщать маркетинговые исследования, то можно сказать, что не существует одного «магического» сочетания, которое продается всегда. Но есть цветовые пары, которые стабильно показывают высокую конверсию, потому что они совпадают с базовыми психологическими ожиданиями потребителя. Так, цвета красной гаммы «возбуждают пищеварение, и человек, сам того не замечая, переедает». Поэтому его часто используют в сфере питания, «фастфуда» и прочее [3].

Синий цвет в сочетании с белым является лидером по доверию и стабильности к продукту. Данная комбинация снижает внутреннюю тревожность и дает ощущение «уверенности в завтрашнем дне». Такое сочетание зачастую используют финансовые и медицинские организации.

Зеленый цвет в комбинации с белым вызывает ассоциации с доверием и экологичностью, поэтому часто используется маркетологами для создания эко-продуктов, косметики и продуктов категории «здоровья».

Темно-синий в комбинации с оранжевым является лучшим сочетанием для продажи на онлайн-сервисах, такие цветовые комбинации часто используют для продажи электроники.

Несмотря на универсальность некоторых цветовых ассоциаций, их интерпретация может значительно различаться в разных культурах. Это ограничивает возможность прямого переноса цветовых стратегий между рынками. К примеру, у французов красный цвет ассоциируется с аристократией, в Египте же это цвет траура. В Китае в красный облачаются невесты, а в Японии этот цвет – сим-

вол опасности и гнева. Кроме того, индивидуальные различия, такие как личный опыт или цветовая чувствительность, также влияют на эффективность цветового воздействия.

Таким образом, можно сделать вывод, что психология цвета играет важную роль в маркетинге, оказывая значительное влияние на эмоциональное состояние, когнитивные процессы и поведенческие решения потребителей.

Грамотное использование цвета позволяет повысить эффективность маркетинговых коммуникаций, усилить бренд и увеличить лояльность аудитории. В то же время применение цветовых стратегий требует научно обоснованного подхода с учетом культурных и индивидуальных факторов.

Библиографический список

1. Панина, А. А. Психология цвета / А. А. Панина, Л. А. Сычева // БМИК. – 2016. – № 5. – С. 566.

2. Голубцов, П. С. Психология и характеристика цвета в маркетинге / П. С. Голубцов // Digital. – 2020. – № 1. – С. 2–9.

3. Уварова, Л. Н. Психология цвета в маркетинге / Л. Н. Уварова, В. Д. Иванова // E-Scio. – 2021. – № 1 (52). – С. 399–403.

4. Волкова, К. Э. Влияние цвета на эмоциональный фон и психологию человека / К. Э. Волкова, Ю. В. Бартенева // Коллекция гуманитарных исследований. – 2020. – № 1 (22). – С. 13–16.

Диагностика мотивации избегания неудач и стремления к успеху

А. Г. Лексикова

Омский филиал Московского университета «Синергия», г. Омск

Научный руководитель – канд. экон. наук, доцент Г. А. Домащенко

В современном мире, требующем высокой личной эффективности и постоянного развития, ключевую роль играет мотивация. Она является внутренним двигателем, который заставляет человека ставить цели и достигать их.

Жизненный путь человека и его социальный статус во многом изначально определяются тем, что преобладает у него: стремление к успеху или мотивация избегания неудач. Наблюдения психологов показывает, что люди, ориентированные на достижение успехов, как правило, достигают более значительных высот в жизни, нежели те люди, чье стремление к успеху слабо выражено или же отсутствует вовсе.

Мотивация – это сложный психологический феномен, вызывающий множество споров в среде психологов, придерживающихся различных психологических концепций [1].

Термин мотивация в психологии и в биологии имеет совершенно разное значение. В психологии мотивация – это то, что побуждает деятельность человека, ради чего она совершается. В широком смысле к мотивам в психологии относят потребности и инстинкты, влечения и эмоции, установки и идеалы. А в биологии – это активные состояния мозговых структур, побуждающие высших животных и человека совершать наследственно закрепленные или приобретенные опытом действия, направленные на удовлетворение индивидуальных или групповых потребностей [1].

В психологии выделяют два основных типа мотивации (рис. 1).

Рисунок 1 – Типы мотивации

Понимание этих видов мотивации и умение их диагностировать – залог успешной работы над личностным ростом, профессиональной деятельностью и саморегуляцией. Определение видов мотивации указано в таблице.

Определение видов мотивации

Показатель	Мотивация стремления к успеху	Мотивация избегания неудач
Цель	Достижение результата, получение положительного опыта, победа	Избегание провала, критик, неприятностей, чувства стыда
Фокус	На возможности, награде, чувстве удовлетворения от хорошо выполненной работы	На рисках, препятствиях, том, что может пойти не так
Эмоциональный фон	Азарт, энтузиазм, уверенность в себе	Тревожность, осторожность, напряжение
Выбор задач	Предпочтительно задачи средней сложности, где есть разумный вызов и высока вероятность успеха	Крайности либо очень легкие задачи (где неудача практически исключена)
Реакция на неудачу	Восприятие как ценный опыт, урок	Тяжелое переживание, отказ от дальнейших действий

Важно иметь понимание, что в чистом виде эти два вида встречаются редко. В человеке есть обе тенденции, но одна из них, как правило, доминирует.

Мотивация избегания неудач была впервые описана в работах психолога Джона Аткинсона в 1950-х годах. Аткинсон определял этот тип мотивации как желание избежать негативных последствий, таких как позор, стыд или разочарование [2]. Люди с высокой мотивацией избегания неудач могут стремиться к выполнению заданий с минимальными рисками и выбирать такие ситуации, где вероятность неудачи минимальна. Это может быть полезным в ситуациях, где ошибки могут иметь серьезные последствия, но в долгосрочной перспективе такой подход может ограничивать возможности для развития.

С другой стороны, мотивация стремления к успеху ориентирована на достижение положительных результатов. Люди с таким типом мотивации более активно стремятся к реализации своих целей для достижения успеха, а также готовы преодолевать любые возникающие трудности и препятствия на пути к успеху. Исходя из теории мотивации стремления к успеху, представленной Декстером Перкинсом и его коллегами, этот тип мотивации способствует не только повышенной настойчивости в достижении успеха, но и развивает способность более эффективно преодолевать препятствия на своем пути.

Мотивация стремления к успеху имеет связь с положительными эмоциями, такими как удовлетворение от достижения целей, и имеет тенденцию способствовать росту самооценки и уверенности в себе.

В психологии существует модель пяти факторов, более известная как модель «Большой пятерки». Данная модель описывает пять основных доминирующих черт личности, которые могут указывать на возможное поведение человека при достижении или же избегании успехов, данные факторы описаны на рис. 2.

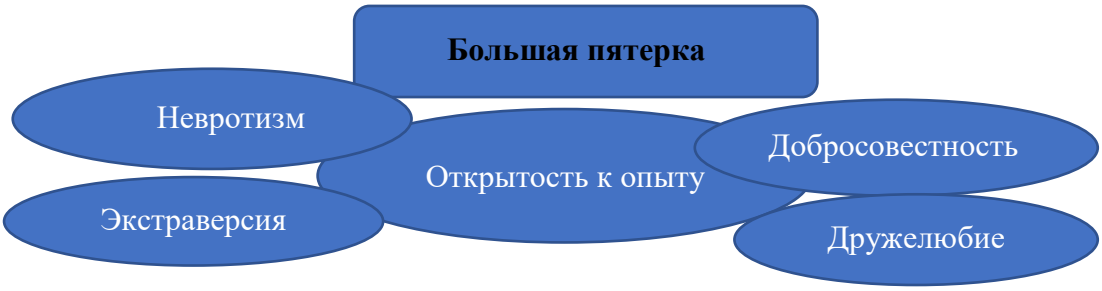


Рисунок 2 – Пять основных черт личности человека

Данные характеристики отражают основные особенности поведения и мышления индивида и могут быть применены для прогнозирования различных жизненных сторон человека, в том числе и включая в себя оценку потенциала и возможность вероятности достижения успеха в профессиональной сфере.

Проведенные исследования психологов показывают, что определенные черты личности, такие как добросовестность и дружелюбие, связаны с достижением успеха в своей деятельности и на рабочем месте [3].

Для того чтобы человек мог достичь успеха в своей деятельности, помимо наличия у него способностей, также необходимо стремление и иметь целеустремленность с настойчивостью в достижении своих целей, ведь обучение и так само по себе является важным этапом данного процесса. Понятие успеха имеет множество значений. Существует достаточное количество работ зарубежных и отечественных авторов, которые описывают свое виденье достижения успеха и понятие самого успеха, к примеру: Лестер Браун, Сэм Дип, Наполеон Хилл, Бригитта Швальбэ, Сергей Юрьевич Колючников.

В обыденной и более понятной для обычных людей (житейской) психологии проблема успеха и успешности прежде всего свя-

зана с материальными благами, так как большинство людей, такие блага и считают жизненным успехом. Но научная психология имеет совершенно другие взгляды на этот счет: успех в большинстве своем имеет тесную связь с активностью и самоактуализацией.

Успех – это не только возможность удовлетворения базовых потребностей, но и личностный рост, развитие [4]. Касаемо материальных ценностей, которые часто рассматриваются и воспринимаются людьми за «успех», то они отражают ориентацию на потребление. Ориентация на потребление воспринимается и понимается как способствующая достижению некоторых ценностей (в следствии успеха), связанных с более высшими потребностями (по иерархии А. Маслоу) (рис. 3) [5].

Исходя из этих принципов было доказано, что значимость ценности «материально обеспеченная жизнь», являющаяся успехом для некоторых, отрицательно влияет на разделение человеческой ценности и самоактуализирующейся личности [6].

Рисунок 3 – Пирамида потребностей человека А. Маслоу

Успех, это не только про возможность удовлетворения базовых потребностей, но и важный жизненный аспект человека, его личностного роста и развития. В понимании мотивации стоит акцентировать внимание на то, что для некоторых людей достижение успеха зачастую ассоциируется с материальными ценностями, к примеру, такими как: богатство (денежное изобилие), хороший статус в обществе и высокий уровень жизни. Но именно такое ориентирование человека в жизни, это уклон на потребление и удовлетворение поверхностных нужд.

Данный подход в большей степени имеет сходство с первой и второй ступенями из пирамиды А. Маслоу – это физиологическая потребность и потребность в безопасности. Такие люди, у которых преобладает мотивация избегания неудач, в большинстве случаев стремятся к достижению «безопасного успеха», в их понимании который выражается тоже в материальных ценностях, как и при доминировании мотивации стремления к успеху. Но такие достижения в виде материальных ценностей по-прежнему могут оставаться поверхностными и затруднять получение истинной самореализации в жизни.

Если смотреть с другой стороны, то мотивация стремления к успеху направлена на достижение вполне высоких целей и имеет стремление к самосовершенствованию, что имеет связь уже с другими ступенями пирамиды А. Маслоу, более высокими уровнями потребностей, такими как потребность в уважении, признании и самоактуализации. Такая мотивация развивает настойчивость, целеустремленность, тем самым помогая человеку достичь своих успехов и самосовершенствоваться.

Но важно отметить и то, что ориентированность человека на материальные ценности, как фактор достижения успеха, может оказывать влияние на формирование и восприятие внутренней ценности человека. Исследования психологов указывают, что ценность «материально обеспеченной жизни», в отличие от ценности в виде самоактуализации, часто имеет отрицательное влияние на процесс личностного роста и достижение истинного успеха. Это напрямую связано с тем, что материальное благополучие не всегда может обеспечить удовлетворение более высоких потребностей, таких как стремление к внутреннему росту, реализация личных целей и самовыражение.

Таким образом, успех остается довольно субъективен для каждого индивида, кто-то под ним понимает «материальную ценность», кто-то «личный рост», «семейное благо», «карьерный рост». Именно поэтому данная проблема остается открытой и дает возможность новым людям внести свой вклад в определение этого понятия. Но стоит учитывать то, на какой стадии иерархии потребностей находится человек, какие у него внутренние ориентиры и барьеры преобладают и какие препятствуют его развитию.

Люди с доминирующей мотивацией избегания неудач могут быть более сфокусированы на материальных достижениях и безопасности, нежели люди, более ориентированные на достижение

успеха, так как они имеют склонность искать более глубокие и значимые способы самореализации личности.

Итак, можно сделать вывод, что мотивационная сфера человека – довольна сложная структура из-за индивидуальности психики каждого человека, ее становление происходит в течение всей жизни, но фундамент закладывается в детстве.

Библиографический список

1. Методическая рассылка «Мотивация успеха и страх неудач». – № 12. – 2016.
2. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – С. 14. – https://studfile.net/preview/4170652/page:14/
3. Воронкова, Я. Ю. «Большая пятерка» или пятифакторная модель личности / Я. Ю. Воронкова, О. М. Радюк, И. В. Басинская. – Хабаровск : ТОГУ, 2017.
4. Крамаренко, Н. С. Психологические составляющие понятия «Успех» / Н. С. Крамаренко. file:///C:/Users/brdsk/Downloads/psihologicheskie-sostavlyayuschie-ponyatiya-uspeh.pdf
5. Пирамида потребностей по А. Маслоу – https://cyberleninka.ru/article/n/piramida-potrebnostey-abrahama-maslou-put-ot-zhivotnogo-k-sverhcheloveku/viewer
6. Степанова, А. В. Ориентация на потребление как элемент ценностей структуры личности. – https://search.rsl.ru/ru/record/01002936300
7. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – 3-е изд. – Питер, 2003. – 351 с.
8. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.

Агрессивное поведение и социально-психологическая адаптация современных подростков

А. А. Литова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Подростковый возраст традиционно рассматривается в психологии как один из самых сложных и противоречивых этапов онтогенеза. Это период перехода от детства к взрослости, сопровожда-

ющийся глубокими изменениями на всех уровнях: физиологическом, психологическом и социальном. Л. С. Выготский называл этот возраст «эпохой созревания», подчеркивая драматизм происходящих изменений. Ключевая характеристика данного этапа – кардинальная перестройка социальной ситуации развития: подросток уже не ребенок, но еще не взрослый, что порождает внутренний конфликт и стремление к эмансипации. Центральное место в понимании подросткового возраста занимает понятие возрастного кризиса. Л. С. Выготский подчеркивал, что критические периоды – это не просто время трудновоспитуемости, но этапы, в которых «скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме» в развитии личности [1].

Э. Эриксон определял подростковый возраст как стадию кризиса «идентичность против ролевой диффузии». Именно в этот период перед человеком встает задача сформировать целостное представление о себе, ответить на вопросы «Кто я?», «Каковы мои ценности?», «Каково мое место в мире?». Если кризис разрешается успешно, формируется эго-идентичность – чувство устойчивости и непрерывности своего Я. Если нет – возникает ролевая диффузия, которая может проявляться в неспособности сделать жизненный выбор, неуверенности и проблемах в социальной адаптации [2].

Современные исследователи (А. М. Прихожан, К. Н. Поливанова) выделяют две основные формы протекания подросткового кризиса: «кризис независимости» (протест, бунт, стремление к эмансипации) и «кризис зависимости» (инфантилизм, избегание взросления). Принципиально важным является понимание того, что проявления кризиса, даже в форме бунта и конфликтов, имеют конструктивный смысл. Д. Б. Эльконин отмечал, что противопоставление себя взрослому внутренне необходимо подростку для построения новой системы отношений и обретения подлинной самостоятельности. Таким образом, подростковый кризис – это не патология, а закономерный механизм перехода на новый уровень психологической зрелости. Оперируя понятием «подросток», важно помнить, что в российском законодательстве нет отдельной категории «подросток», а есть возрастные пороги, определяющие права и обязанности: паспорт человек получает по достижении четырнадцати лет, с восемнадцати лет наступает полная дееспособность. При этом в литературе можно встретить различные определения

верхней возрастной границы – и девятнадцать лет, а у отдельных авторов и двадцать четыре года. Такой разброс мнений не случаен. Разные аргументы приводятся для определения возрастных границ, но все они могут быть отнесены к следующим факторам – биологическим, социальным или индивидуальным. Так, у девочек подростковый возраст начинается раньше, чем в данный возрастной этап вступают мальчики. Национальные традиции привносят определенное понимание об окончании подросткового возраста. Так, ряд авторов приводит в качестве аргумента более позднее вступление современных молодых людей в брак. Так в понимании возраста мы выходим на совокупность темперамента, культурных традиций и в целом особенностей времени, что и составляет индивидуальные факторы. Всемирная организация здравоохранения определяет этот диапазон с десяти до девятнадцати лет.

В понимании успешности протекания возрастных изменений обратимся к рассмотрению содержания происходящих изменений в жизни подростка. Эмоционально-волевая сфера подростка характеризуется повышенной возбудимостью, неустойчивостью настроения, полярностью чувств. Эта эмоциональная лабильность связана как с гормональной перестройкой организма, так и с интенсивной интеллектуальной и личностной работой. Импульсивность, несдержанность, трудности волевой регуляции поведения часто становятся причиной конфликтов и могут проявляться в агрессивных реакциях [3]. Общение со сверстниками приобретает особую ценность: группа становится «психологической территорией», где подросток примеряет различные социальные роли [4]. Непринятие группой становится тяжелой психической травмой, провоцирующей агрессию или уход в себя и дезадаптацию.

В современной психологии отсутствует единое определение агрессии. В самом широком смысле под агрессией понимается любое поведение, направленное на причинение физического или психологического вреда другому живому существу. Исторически сложилось несколько подходов к объяснению природы агрессии. Психоаналитическая традиция (З. Фрейд, К. Лоренц) рассматривала агрессию как врожденный, инстинктивный импульс. Бихевиоральный подход (А. Бандура, Д. Доллард) акцентировал роль научения: агрессивное поведение усваивается через наблюдение и подкрепляется, если приводит к желаемому результату. В отечественной

психологии (А. А. Реан, Е. В. Змановская) агрессия понимается как сложное структурное образование личности, включающее мотивационный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [5]. Наиболее распространенной является типология А. Басса и А. Дарки, выделивших следующие виды агрессивных реакций: физическая агрессия, косвенная агрессия, вербальная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, чувство вины. В структуре агрессивного поведения также различают враждебную агрессию (цель – причинение страдания) и инструментальную агрессию (средство для достижения иной цели). Это различие принципиально важно для понимания функций агрессии в процессе адаптации.

Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды. Ключевыми компонентами адаптации, согласно концепции К. Роджерса и Р. Даймонда, являются: принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность, стремление к доминированию. Успешность адаптации определяется степенью соответствия между личностными особенностями индивида и требованиями среды. Вопрос о характере взаимосвязи агрессивного поведения и социально-психологической адаптации является дискуссионным. Традиционный взгляд рассматривает агрессию как сугубо дезадаптивный феномен. Однако эмпирические исследования последних лет демонстрируют более сложную картину.

Т. И. Мироненко, проведя исследование на выборке подростков 12–13 лет, выявила положительную корреляционную связь между уровнем агрессивности и показателями адаптации ($r = 0,72$). Автор интерпретирует эти данные как свидетельство того, что в современных условиях, ориентированных на индивидуализм, агрессия может выступать как инструмент достижения целей и отстаивания своей позиции [6].

Н. В. Козловская показала, что подростки с высоким уровнем агрессии демонстрируют большую самостоятельность и способность контролировать эмоциональные проявления в значимых ситуациях, что способствует их интеграции в группу сверстников. Однако эти данные не следует интерпретировать однозначно. Успешность адаптации определяется не столько уровнем агрессии, сколько сочетанием агрессивных тенденций с другими личностными ха-

рактеристиками – способностью к самоконтролю, развитым социальным интеллектом, адекватной самооценкой [7].

Исследования факторов, опосредующих связь агрессии и адаптации (Е. А. Чепракова, А. М. Адеркас), выявляют ключевую роль стилей семейного воспитания. Авторитарный стиль с высокими требованиями и контролем при низкой эмоциональной близости способствует формированию агрессивности как устойчивой черты, ведущей к дезадаптации [8].

Таким образом, взаимосвязь агрессивного поведения и социально-психологической адаптации в подростковом возрасте не является линейной. Агрессия может выступать как в дезадаптивной роли (будучи следствием несформированности навыков саморегуляции, эмоциональной нестабильности, неблагоприятных семейных условий), так и в адаптивной (как инструмент достижения целей, средство установления иерархии в группе, способ защиты своей идентичности). Разработанная программа в ГБУЗ НО «Навашинская центральная районная больница» (кабинет врача-психиатра-нарколога) станет в перспективе целью исследования распространенности форм агрессии у подростков и выявления уровней адаптации с учетом их личностных особенностей.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.

2. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

3. Реан, А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – М. : АСТ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 407 с.

4. Роджерс, К. Диагностика социально-психологической адаптации / К. Роджерс, Р. Даймонд // Психология личности: тесты, опросники, методики. – М. : Генезис, 2009. – С. 142–148.

5. Мироненко, Т. И. Агрессия как естественный фактор социальной адаптации подростков / Т. И. Мироненко // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2015. – № 4. – С. 112–118.

6. Козловская, Н. В. Проблема психологической адаптации агрессивных подростков в группе сверстников / Н. В. Козловская // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – № 59. – С. 104–112.

7. Чепракова, Е. А. Влияние стиля взаимодействия с родителями на агрессивное поведение подростков : дис. ... канд. психол. наук / Чепракова Е. А. – М., 2011. – 187 с.

Социально-психологическая адаптация младших школьников: факторы и механизмы

Н. А. Лобанова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Современный этап развития общества характеризуется активной модернизацией образовательной системы, в которой особое значение приобретают проблемы социализации и психологической адаптации детей младшего школьного возраста [1]. Эта категория детей сталкивается с большим количеством новшеств, среди которых особое место занимает смена среды: переход из дошкольного учреждения в начальную школу. Эта смена влечет за собой не только перестройку привычной системы взаимоотношений, но и необходимость формирования абсолютно нового уклада жизни, самоорганизации и самоидентификации ребенка в образовательной системе [2].

Период начала обучения в школе является важной вехой в жизни ребенка, когда изменяется его привычный уклад, структура социальных контактов, требования к познавательным, эмоционально-волевым и мотивационным процессам. К ребенку начинают предъявляться особые требования в области дисциплины, способности ориентироваться в системе социальных правил, а также умение соблюдать определенный ритм жизни, установленный образовательной средой [2].

Социально-психологическая адаптация младших школьников рассматривается как многоуровневый процесс интеграции ребенка в новую образовательную среду, позволяющий ему эффективно усваивать нормы и правила школьной жизни, реализовывать способности и потенциал, учиться сотрудничать с одноклассниками и учителем [4]. Эта интеграция обеспечивает ребенку не только принятие в ученическую общность, но и способствует гармонизации внутреннего мира, формированию самооценки, чувства безопасности и принадлежности [5].

Рассмотрим основные факторы социальной адаптации младших школьников. Среди ключевых факторов, влияющих на процесс адаптации, можно выделить:

– Индивидуально-типологические особенности ребенка (темперамент, самооценка, мотивационная направленность). Так, дети с высоким уровнем тревожности или низкой самооценкой сталкиваются с большим количеством препятствий в начале обучения в школе, что приводит к рискам формирования негативного опыта [7].

– Семейный микроклимат и стиль воспитания: в условиях эмоционально-теплой, поддерживающей семейной среды ребенку проще выработать положительные модели взаимодействия в школе.

– Условия образовательной среды, в том числе взаимоотношения учителя и класса. Уважительные отношения, ориентированные на развитие потенциала каждого ребенка, являются важным фактором формирования мотивации и способности преодолевать возникающие трудности [8].

– Наличие особых образовательных потребностей (например, нарушения развития или одаренность), что также накладывает особые требования как на самого ребенка, так и на условия организации образовательного процесса [3].

– Уровень мотивации ребенка, его познавательные способности и интересы. Высокая мотивация способствует более легкой интеграции в учебный процесс, формированию активности, самостоятельности в выполнении заданий и умению искать помощь в случае необходимости.

Для успешной интеграции в социум ребенок должен освоить определенный перечень механизмов социальной адаптации:

– Идентификация и подражание – ребенок усваивает модели поведения, ориентируясь на учителя, сверстников и других значимых взрослых.

– Интериоризация социальных норм и правил – происходит формирование социальных установок и внутренних регуляторов поведения, позволяющих ребенку самоорганизовываться в рамках заданных правил.

– Коммуникативный обмен – активное взаимодействие в группе способствует формированию чувства принадлежности, обеспечивает условия для формирования социальных связей, дружеских взаимоотношений и способности сопереживать.

– Когнитивный механизм – ребенок учится анализировать ситуации, выстраивать стратегии эффективного взаимодействия, прогнозировать последствия собственных поступков.

– Эмоциональная саморегуляция – формируется способность ребенка контролировать эмоциональный отклик в ситуации неудачи или напряжения, искать оптимальный выход из конфликта.

– Формирование мотивации учения – это важный механизм развития познавательных процессов ребенка, который обеспечивает его активное вовлечение в образовательный процесс и способствует формированию познавательной самостоятельности [2].

Для успешной социализации важны следующие условия:

– Поддерживающий стиль взаимоотношений в семье и школе: ребенку необходимы принятие, понимание, чуткое отношение, позволяющие формировать позитивный эмоциональный настрой.

– Активное педагогическое сопровождение процессов адаптации: своевременный учет индивидуальных особенностей ребенка, использование современных технологий обучения позволяют сделать образовательный процесс максимально удобным для всех учащихся.

– Учет индивидуальных особенностей ребенка в организации образовательного процесса обеспечивает реализацию потенциала каждого, формирование позитивной самооценки и снижение уровня тревожности.

– Систематическая диагностика уровня адаптации ребенка в школе: это важный механизм профилактики нарушений развития личности в младшем школьном возрасте. На основе диагностических данных учитель и психолог могут составить индивидуальный план сопровождения для ребенка.

– Организация совместной деятельности класса: введение проектной работы, совместных образовательных и социальных инициатив способствует формированию эмоционально-позитивной среды в классе, формированию чувства общности и принятия [2].

Таким образом, социализация и психологическая адаптация младших школьников являются важной основой для формирования личности, способности ребенка воспринимать социальный опыт, успешно интегрировать его в собственный внутренний мир, что обеспечивает гармоничное вхождение в образовательный процесс и способствует полноценному личностному развитию.

Современный учитель и школьный психолог обладают большим спектром технологий для создания условий успешной адаптации ребенка: диагностическими методами (проективный рисунок, социометрия, наблюдение), программами развития эмоционально-волевой сферы, педагогическими практиками развития мотивации и самооценки. Грамотный учитель не только обеспечивает формирование навыков обучения, но и способствует формированию эмоционально-социальной зрелости ребенка в начале его школьного пути [9].

Таким образом, понимание механизмов, влияющих на адаптацию младших школьников, способствует не только эффективной организации образовательной среды, но и формированию ключевых социальных навыков ребенка. Учитывая совокупность индивидуально-типических, семейных и социальных факторов, учителя, родители и психологи совместно создают условия для гармоничного развития личности ребенка в современных реалиях образовательной системы.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 5 : Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – С. 35–54.
2. Кравцова, Е. Е. Психология развития ребенка / Е. Е. Кравцова. – М. : Просвещение, 1996. – С. 15–27.
3. Кузнецов, С. С. Социализация младших школьников / С. С. Кузнецов. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2012. – С. 45–67.
4. Лысакова, И. П. Социолингвистический анализ прессы: история, методика, актуальность / И. П. Лысакова // Медиа-лингвистика. – 2014. – № 2 (5). – С. 16–26.
5. Мухина, В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – М. : Академия, 1998. – С. 124–143.
6. Петренко, С. И. Коммуникативный потенциал младших школьников / С. И. Петренко. – М. : Наука, 2005. – С. 58–72.
7. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Рад. школа, 1974. – С. 21–29.
8. Яковлева, Т. М. Формирование мотивации учения / Т. М. Яковлева. – М. : Просвещение, 1989. – С. 31–43.
9. Алексеева, Т. А. Диагностика уровня адаптации младших школьников / Т. А. Алексеева. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2018. – С. 12–25.
10. Князева, Л. Я. Учитель и класс: мотивационные модели взаимодействия / Л. Я. Князева. – М. : Высшая школа, 2019. – С. 65–93.

Навыки самоорганизации как инструмент развития личности

И. А. Ломиковский
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т. В. Савченко

В современном мире, характеризующемся нестабильностью, постоянными изменениями в привычных сферах жизни, информационной перегрузкой и высоким темпом жизни, способность управлять собой и своими ресурсами превратилась из полезного умения в жизненную необходимость.

Навыки самоорганизации – это фундамент, на котором строится личная эффективность, профессиональный успех, психологическое благополучие и гармоничные отношения с окружающими. Это не просто про составление списков дел или ведение ежедневника; это комплексный подход к управлению своими временными, энергетическими, эмоциональными и материальными ресурсами для достижения желанных целей.

Многие ошибочно полагают, что самоорганизация – удел педантичных и скучных людей, лишающих себя спонтанности и радости жизни. В действительности же самоорганизация представляет собой не жесткие рамки, а инструмент обретения свободы. Она освобождает нас от хаоса, стресса, прокрастинации и чувства вины, позволяя сосредоточиться на том, что действительно важно: на развитии, творчестве, общении с близкими и реализации своего потенциала. Эти навыки критически важны для каждого человека в различных сферах его жизни. Их отсутствие подрывает наши возможности быть счастливыми, здоровыми и успешными.

Самоорганизацию можно сравнить с операционной системой компьютера или телефона, но только для человеческой жизни. Без нее даже самые мощные «программы» – талант, интеллект, амбиции – работают с перебоями или вовсе отказывают.

Ее влияние всеобъемлюще и проявляется в нескольких ключевых аспектах.

Во-первых – это профессиональная реализация и карьерный рост, т. к. в эпоху удаленной работы, постоянных проектов и силь-

ной конкуренции на рынке труда, способность к самоорганизации становится одним из ключевых моментов, на который обращают внимание авторитетные работодатели.

Во-вторых – повышение эффективности и продуктивности, т. к. «самоорганизованный» человек умеет расставлять приоритеты, используя множество полезных и действенных методов, таких как матрица Эйзенхауэра (разделение задач по срочности и важности) или АВС-анализ. Это позволяет фокусироваться не на том, что громче всего «кричит», а на том, что действительно продвигает проекты и карьеру вперед. Техники тайм-менеджмента, такие как «метод помидора» (работа интервалами), помогают поддерживать концентрацию и избегать выгорания [1].

Надежный и обязательный сотрудник всегда соблюдает дедлайны (сроки выполнения работы), качественно исполняет поставленные задачи и должностные обязанности, за что в конечном счете заслуживает уважение в коллективе и почетную репутацию надежного профессионала в своей области. Это прямо влияет на уровень доверия со стороны руководства и коллег, что открывает доступ к повышениям, новым интересным проектам и увеличению дохода.

В-третьих, самоорганизация не ограничивается текущими задачами. Она включает в себя планирование карьеры: постановку долгосрочных целей, определение необходимых для их достижения навыков и систематическую работу над их приобретением. Без этого развитие становится хаотичным и зависимым от внешних обстоятельств. И наконец – это осознанный выбор человеком профессиональной деятельности. Человек никогда не будет счастлив, если он занимается не тем, чем он действительно хочет. Даже при достойной оплате труда невозможно быть действительно счастливым, если каждый день приходится выполнять скучную работу. Поэтому важным пунктом деятельности, связанной с самоорганизацией, являются профориентационные занятия, которые помогают познакомиться с разными профессиями, что в конечном счете позволяет выбрать наиболее привлекательную карьеру, соответствующую собственным потребностям и мечтам человека [2].

Самоорганизация отражается на психологическом благополучии и ментальном здоровье человека.

Связь между организованностью и психическим состоянием является прямой и чрезвычайно сильной. Хаос во внешней среде почти всегда порождает чувство растерянности и безнадежности.

Неопределенность и ощущение, что дела вышли из-под контроля, – одни из главных источников хронического стресса. Четкий план, список задач и контроль над своим временем дают чувство предсказуемости и безопасности. Когда вы знаете, что все важные дела учтены и запланированы, тревожный «внутренний диалог», напоминающий о невыполненных обязательствах, утихает.

Прокрастинация – это часто не лень, а следствие страха, неуверенности в собственных силах и возможностях, перегруженности обязанностями или непонимания, с чего начать (самая частая причина). Навыки самоорганизации, такие как разбивка больших задач на маленькие шаги и конкретное планирование, дают ясный алгоритм действий, который помогает сделать первый и все последующие шаги, преодолевая сопротивление.

Регулярное выполнение запланированных дел и уверенное движение к своим целям дают мощный всплеск дофамина – гормона удовольствия. Это повышает самооценку, формирует так называемую проактивную жизненную позицию «я управляю своей жизнью» вместо реактивной «жизнь случается со мной», а также способствует осмыслению своего существования, дает причину жить и продолжать трудиться на свое благо, формирует трезвый взгляд на проблемы и жизненные испытания.

Умение сдерживать себя, не входить в состояние паники или апатии при возникновении трудностей в личной жизни, быту, работе или учебе помогает быстро определиться с шагами по урегулированию внезапно появившихся проблем, избежать ненужного стресса и нерациональных энергетических затрат. Это говорит о том, что человек становится самодостаточным и уверенным.

Навыки самоорганизации выступают в качестве инструмента развития личности и реализация личностного потенциала [3].

У каждого человека есть мечты, амбиции и скрытые таланты. Однако без системного подхода они так и остаются на уровне абстрактных желаний и нераскрытых задатков.

Выучить иностранный язык и вникнуть в новую для себя культуру, написать давно запланированную книгу со своими оригинальными задумками, войти в общество спортивных людей и до-

стичь желанного рельефного тела, освоить игру на музыкальном инструменте для исполнения в кругу родных и друзей произведений любимых музыкантов во время вечернего досуга – все это невозможно без регулярного, систематического приложения усилий. Самоорганизация предоставляет инструменты для такого движения, например, постановка SMART-целей (конкретных, измеримых, достижимых, релевантных, ограниченных по времени), планирование регулярных занятий и отслеживание прогресса с последующими обязательными самопоощрениями за достижение успеха.

Эффективное управление временем, исключение бесполезных и бесцельных занятий, уход от получившего в последние годы массовое распространение «клипового мышления» позволяют находить время для самообразования, хобби и развития, которое в противном случае уходит на бесцельное пролистывание ленты в соцсетях или пассивный отдых. Организованный человек сознательно выделяет ресурсы на свое развитие, минуя нерациональные методы траты энергии.

Самоорганизация тесно связана с самодисциплиной. Используя такие методики, как принцип «не пропускать дважды» или трекинг привычек, человек может постепенно внедрить в свою жизнь регулярные занятия спортом, здоровое питание, ранние подъемы и избавиться от деструктивных моделей поведения, таких как времяпрепровождение выходных с алкоголем или каждодневное употребление табака, что лишь разрушает организм и психику человека [4].

Организованный подход к любому делу, в особенности того, что касается развития себя как личности, требует обязательной награды за каждое, даже самое маленькое достижение или успех. На начальных этапах освоения чего-либо это еще более важно, так как правильная система вознаграждения является мощным двигателем прогресса.

Одна из областей самоорганизационной работы, где самоорганизация приносит самые ощутимые и измеримые результаты, – это область «управление финансами». Она включает в себя ведение бюджета (учет доходов и расходов), планирование крупных покупок, создание «финансовой подушки безопасности» на случай незапланированных крупных трат, умение отказать себе в импульсивной покупке под действием эмоций. Без этих навыков человек

живет «от зарплаты до зарплаты», постоянно испытывая финансовый стресс и чувствуя уязвимость перед вероятными непредвиденными обстоятельствами, которые поджидают каждого человека в самый неподходящий момент.

Это основа для будущих крупных приобретений (недвижимость, образование детей, покупка нового семейного автомобиля) и обеспечения финансовой свободы в долгосрочной перспективе через финансовые инвестиции в собственное будущее. Дисциплинированный, зрелый и осознанный подход к крупным покупкам и займам денег помогает жить по средствам и более трезво оценивать необходимость того или иного приобретения, избегая импульсивных покупок и откровенно ненужных кредитов, которые лишь усугубят положение и заставят годами расплачиваться за собственную инфантильность в вопросах финансов.

Приобретенные человеком навыки самоорганизации сказываются и в его личной жизни, и в его социальных отношениях.

Когда вопросы рабочих будней, бытовые дела и личные обязательства смешиваются в единый хаотичный комок, страдают самые близкие и дорогие нам люди и, в первую очередь, мы сами. Важно не допускать смешения этих аспектов, чтобы личная жизнь полностью удовлетворяла потребность в восстановлении и отдыхе, а дом всегда оставался местом, куда всегда приятно возвращаться [5].

Человек, который владеет навыками самоорганизации, умеет четко разделять эти сферы. Он эффективно работает в отведенное для этого время, чтобы вечером и в выходные быть полностью «присутствующим» для семьи, друзей и себя. Это исключает вероятность профессионального выгорания, ведущего к потере интереса к жизни в целом, и укрепляет отношения с близкими людьми, времяпрепровождение с которыми заряжает позитивом, яркими эмоциями и позволяет «оставаться в строю».

Самые близкие и родные люди являются одним из лучших «антистрессов» и источников положительной энергии для психики человека, так как именно эти люди осуществляют самую качественную психологическую поддержку в трудную минуту, а также помогают приятно провести свободное время после тяжелого дня. Планирование совместного досуга, семейных мероприятий и простого общения без отвлечения на рабочие вопросы во внерабочее время или мысли о невыполненных задачах делает это время по-

настоящему ценным и насыщенным, что крайне важно для крепкой дружбы и семьи, личного благополучия человека.

Организованное ведение домашнего хозяйства, а именно регулярная уборка, планирование покупок, приготовление еды экономит огромное количество времени, сил и нервов, которые можно потратить на что-то более приятное и значимое. Хаос и отсутствие порядка в бытовых делах усугубляет ментальное состояние человека, заставляя его падать духом, вызывая чувство отсутствия контроля над собственным жилищем.

Наше физическое состояние напрямую зависит от повседневной рутины, которая требует осознанного подхода и дисциплинированности. Физическое состояние человека напрямую взаимосвязано с ментальным, следовательно, порядок в психике невозможен в случае неудовлетворительного здоровья.

Регулярная физическая активность и тренировки не происходят «сами по себе». Они требуют обязательного планирования в списке ежедневных дел и обязанностей, ответственного подхода, качественной подготовки к ним и вложения необходимых усилий. Самоорганизация и правильное (позитивное) восприятие физических нагрузок позволяет сделать заботу о состоянии теле системной привычкой, без которой человек уже не сможет жить, а не давать себе бесконечные невыполнимые обещания «начать новую жизнь с понедельника» [6].

Планирование меню на неделю, закупка полезных продуктов в соответствии со своими финансовыми возможностями, а также избегание спонтанных готовых перекусов и приготовление еды дома – все это элементы самоорганизации, которые позволяют питаться сбалансированно, экономя при этом деньги и здоровье. Правильное питание в соответствии с нормами КБЖУ (калории, белки, жиры, углеводы), а также с учетом достаточного потребления необходимых витаминов и минералов представляет собой ключ к долголетию и крепкому здоровью, ментальному в том числе.

Организованный человек понимает важность восстановления и сознательно выстраивает свой график, чтобы обеспечить себе достаточное количество сна и полноценного отдыха, что критически важно для продуктивности и здоровья в целом. Недостаток сна и отдыха ведет к неполному восстановлению организма, лишает человека яс-

ного ума и возможности быть продуктивным на работе, а также ведет к возникновению или обострению множества заболеваний.

Таким образом, самоорганизация – это не просто набор техник по ведению ежедневника или сомнительные курсы «успешного успеха» из интернета за большие деньги, которые не принесут никакой пользы, а комплекс необходимых навыков, определяющих качество всей человеческой жизни в целом. Она является тем самым рычагом, волшебным ключом, который позволяет поднять свой уровень жизни на несколько ступеней вверх и привести в порядок все ее ключевые сферы: от карьеры и финансов до здоровья и отношений. Самоорганизация позволяет обрести истинные счастье и покой, о которых не только мечтает каждый, но и достичь их также может абсолютно любой человек при должном желании и достижении интеллектуальной зрелости.

Инвестируя время и силы в развитие самоорганизации, человек инвестирует в свое будущее. Он приобретает не контроль ради контроля, а настоящую свободу – свободу от захвативших наше время и внимание срочных, но неважных дел, свободу от хронического стресса и постоянной тревожности, свободу реализовывать свои самые смелые мечты и амбиции, свободу от неуверенности в себе и завтрашнем дне. Это путь от реакции на обстоятельства и незнания, что с ними делать, к их легкому решению не только с минимизацией ущерба, но даже с извлечением собственной выгоды.

В мире, где отвлекающих факторов и требований становится только больше, способность к самоорганизации становится ключевым фактором выживания и процветания, поддержания своего ментального и физического здоровья на достойном уровне. Это уже не опциональный «лайфхак», а базовая грамотность для любого уважающего себя взрослого, самостоятельного и успешного человека, который уверенно берет в свои руки ответственность за собственную жизнь и целенаправленно движется к тому, чтобы сделать ее максимально насыщенной, плодотворной и счастливой. Начинать развивать эти навыки никогда не рано и никогда не поздно, а отдача от этой работы будет сопровождать вас на протяжении всех последующих лет. Таким образом, можно сделать вывод, что организация своей жизни ведет только к положительным последствиям и точно стоит затраченных на нее сил и времени.

Библиографический список

1. Аллен, Д. Как привести дела в порядок: искусство продуктивности без стресса / Д. Аллен ; пер. с англ. – Москва : Вильямс, 2015. – 368 с.

2. Кови, С. Р. 7 навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности / С. Р. Кови ; пер. с англ. – Москва : Альпина Паблишер, 2020. – 396 с.

3. Архангельский, Г. А. Тайм-драйв: как успевать жить и работать / Г. А. Архангельский. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 272 с.

4. Макгонигал, К. Сила воли. Как развить и укрепить / К. Макгонигал ; пер. с англ. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 336 с.

5. Трейси, Б. Выйди из зоны комфорта. Измени свою жизнь. 21 метод повышения личной эффективности / Б. Трейси ; пер. с англ. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 160 с.

6. Дахигг, Ч. Сила привычки: почему мы живем и работаем именно так, а не иначе / Ч. Дахигг ; пер. с англ. – Москва : Карьера Пресс, 2017. – 416 с.

7. Пинк, Д. Г. Драйв: что на самом деле нас мотивирует / Д. Г. Пинк ; пер. с англ. – Москва : Альпина Паблишер, 2021. – 272 с.

8. Райан, М. Дж. В этом году я...: как изменить привычки, сдержать обещания или сделать то, о чем вы давно мечтали / М. Дж. Райан ; пер. с англ. – Москва : Добрая книга, 2013. – 224 с.

Создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе: теоретико-эмпирический анализ

И. С. Мартынов

Омская гуманитарная академия, г. Омск

Введение

В условиях усложнения организационных структур и возрастания роли человеческого фактора особую значимость приобретает проблема формирования благоприятного социально-психо-логического климата в коллективе. Он выступает не только индикатором качества межличностных отношений, но и важнейшим показателем эффективности совместной деятельности, организационной приверженности и психологического благополучия сотрудников.

Теоретический анализ проблемы

Понятие социально-психологического климата широко представлено в работах отечественных и зарубежных исследователей. Согласно Г. М. Андреевой, климат представляет собой «эмоционально-психологическое состояние группы, отражающее характер межличностных отношений» [1]. В зарубежной традиции аналогичным понятием выступает «organizational climate», связанный с восприятием организационной среды сотрудниками (Schneider et al.) [2].

Ключевыми компонентами климата являются:

– эмоциональный (уровень удовлетворенности, психологический комфорт);

– когнитивный (восприятие справедливости, понимание целей);

– поведенческий (характер взаимодействия, стиль коммуникации).

Существенное влияние на климат оказывает стиль лидерства. Исследования показывают, что трансформационное лидерство способствует формированию доверия, вовлеченности и внутренней мотивации [3].

Методология и процедура исследования

Организация и этапы исследования

Эмпирическое исследование проводилось в период с февраля по март 2026 года на базе Вильнюсского университета. В исследовании приняли участие 30 студентов (возраст 18–23 года), объединенных в устойчивый учебный коллектив со сроком совместного взаимодействия более одного года. Выборка носила удобный (доступный) характер, что соответствует целям пилотажного исследования.

Исследование включало три последовательных этапа:

1. Подготовительный этап. На данном этапе осуществлялся теоретический анализ проблемы, подбор валидных и надежных психодиагностических методик, формирование выборки, а также разработка программы эмпирического исследования. Участникам была предоставлена информация о целях исследования, гарантирована анонимность и добровольность участия.

2. Диагностический этап. Сбор эмпирических данных осуществлялся в очной форме в учебной аудитории. Процедура тестирования проводилась в групповой форме и занимала в среднем 35–40 минут. Испытуемым последовательно предлагались следующие методики:

– Методика оценки социально-психологического климата (на основе шкал А. Ф. Фидлера в адаптированном варианте), позволяющая выявить уровень эмоционального комфорта, удовлетворенности взаимодействием и восприятия групповой атмосферы.

– Опросник удовлетворенности деятельностью (Job Satisfaction Survey, P. Spector), направленный на измерение общего уровня удовлетворенности и отдельных аспектов деятельности (условия, отношения, признание).

– Социометрическая процедура Дж. Морено, позволяющая определить структуру межличностных предпочтений, выявить лидеров, аутсайдеров и микрогруппы.

Перед началом тестирования участникам была дана стандартизированная инструкция, исключающая влияние экспериментатора. В процессе выполнения заданий соблюдались условия психологического комфорта: отсутствие постороннего шума, нейтральная обстановка, индивидуальное заполнение бланков.

3. Этап обработки и анализа данных.

Полученные данные были подвергнуты количественной и качественной обработке. На первом этапе осуществлялся подсчет первичных баллов по каждой методике с последующим переводом в стандартизированные показатели. Далее проводился сравнительный анализ распределений.

Для выявления взаимосвязей между переменными использовался коэффициент корреляции Пирсона. Обработка данных проводилась с использованием стандартных статистических процедур. Уровень статистической значимости принимался равным $p \leq 0,05$.

Дополнительно применялся метод социометрического анализа, включающий построение социоматрицы и социограммы, что позволило визуализировать структуру межличностных отношений в группе.

Этические аспекты исследования

Исследование проводилось с соблюдением основных этических принципов психологической науки: добровольности участия, конфиденциальности полученных данных и недопустимости причинения психологического вреда участникам. Все результаты использовались исключительно в обобщенном виде.

Ограничения исследования

Следует отметить, что полученные результаты имеют ряд ограничений: относительно небольшой объем выборки, ее однородность (студенческая группа), а также отсутствие лонгитюдного подхода. Это определяет перспективы дальнейших исследований, направленных на расширение выборки и углубление анализа факторов формирования социально-психологического климата.

Цель исследования – выявить особенности социально-психологического климата и его взаимосвязь с удовлетворенностью деятельностью.

Задачи исследования:

1. Оценить уровень климата в коллективе.
2. Определить уровень удовлетворенности.
3. Выявить корреляционные связи между показателями.

Выборка: 30 человек (студенческий учебный коллектив).

Методы диагностики:

– Методика оценки психологического климата (А. Ф. Фидлер, адаптация) (табл. 1).

– Опросник удовлетворенности деятельностью (Job Satisfaction Survey, Spector) (табл. 2).

– Социометрия (Дж. Морено).

Эмпирические результаты

Таблица 1 – Уровень социально-психологического климата

Уровень климата	**Количество (%)**
Благоприятный	53 %
Умеренно благоприятный	30 %
Неблагоприятный	17 %

Анализ показал, что более половины участников оценивают климат как благоприятный, однако значительная часть испытывает трудности во взаимодействии.

Корреляционный анализ (r = 0,62) выявил значимую положительную связь между климатом и удовлетворенностью, что подтверждает теоретические положения. Социометрический анализ показал наличие микрогрупп и одного изолированного участника, что указывает на необходимость коррекционной работы.

Таблица 2 – Уровень удовлетворенности деятельностью

Уровень	**Количество (%)**
Высокий	47 %
Средний	36 %
Низкий	17 %

Обсуждение результатов

Полученные данные свидетельствуют о том, что даже при общем благоприятном климате могут сохраняться скрытые зоны напряженности. Это согласуется с исследованиями, указывающими на латентный характер внутригрупповых конфликтов [4].

Практические рекомендации

Для оптимизации социально-психологического климата предлагаются следующие меры:

– развитие навыков эффективной коммуникации;

– проведение тренингов командообразования;

– внедрение регулярной обратной связи;

– развитие эмоционального интеллекта;

– профилактика конфликтов.

Заключение

Таким образом, социально-психологический климат является важнейшим фактором эффективности коллектива. Его формирование требует комплексного подхода, включающего диагностику, интервенции и развитие управленческих компетенций.

Библиографический список

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2018.

2. Schneider, B., Ehrhart, M. G., Macey, W. H. Organizational climate and culture Annual Review of Psychology. 2013. – URL: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143809 (дата обращения: 05.03.2026).

3. Judge, T. A., Piccolo, R. F. Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test. Journal of Applied Psychology. 2004. – URL: https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755 (дата обращения: 05.03.2026).

4. De Dreu, C. K. W., Weingart, L. R. Task versus relationship conflict. Journal of Applied Psychology. 2003. – URL: https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.741 (дата обращения: 05.03.2026)

5. Spector, P. E. Job satisfaction survey. Journal of Applied Psychology. 1985. – URL: https://doi.org/10.1037/0021-9010.70.3.530 (дата обращения: 05.03.2026).

Юридическое образование как катализатор художественного творчества: опыт проведения интерактивного форума, посвященного 250-летию Э. Т. А. Гофмана

О. И. Мишурова
Институт содержания и методов обучения
имени В. С. Леднева, г. Москва
Научный руководитель – канд. психол. наук,
д-р пед. наук М. С. Бережная

Подготовка юристов, свободно владеющих профессиональными компетенциями, неизбежно сопряжена с риском формирования «технократического» мышления, при котором творческая составляющая личности будущего правоведа отходит на второй план. Представляется, что одним из перспективных и дидактически оправданных способов решения данной проблемы выступает обращение к феномену «юрист-творец», который подразумевает изучение жизненного и творческого пути выдающихся деятелей искусства, получивших юридическое образование или имевших опыт юридической практики.

Данная статья посвящена осмыслению опыта проведения интерактивного образовательного форума «Юридическое образование как катализатор художественного творчества: кейс-стади выдающихся деятелей искусства», приуроченного к 250-летию Э. Т. А. Гофмана и организованного 23 января 2026 года для студентов первого курса Института частного права Московского государственного юридического университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). На примере Э. Т. А. Гофмана, а также А. Н. Островского, Н. К. Рериха студенты проанализировали, как юридическое образование повлияло на творчество и мировоззрение выдающихся писателей и художников. Интеграция искусства в образователь-

ный процесс представляет собой сложное и многогранное явление, которое привлекает внимание исследователей [1–4].

Изучение биографий художников, писателей, композиторов, получивших юридическое образование, позволило нам выявить ряд закономерностей. Логичность, системность юридического мышления может стимулировать творчество, придавая ему особую глубину и организованность.

Отличительной особенностью форума стало его проведение на английском языке, что позволило интегрировать предметное содержание с задачами формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, которая подразумевает не просто владение иностранным языком, а способность решать профессиональные задачи, такие как анализ информации, способность и готовность вести дискуссию, аргументировать свою позицию, уметь презентовать результаты своего исследования. Интерактивный формат форума предполагал не просто пассивную передачу информации, а организацию диалогового пространства, в котором студенты выступают в качестве соавторов процесса обучения.

Метод кейс-стади, положенный в основу работы форума, помог соединить профессиональную и общекультурную компетенции. Анализируя биографии великих деятелей искусства, студенты пытались ответить на вопрос: *Как именно юридическое мышление повлияло на их творческий путь?*

Важной составляющей форума стало его духовно-нравственное воздействие на обучающихся. Духовно-нравственное просвещение в данном контексте рассматривается нами как процесс, направленный на развитие духовной и нравственной сфер личности, формирование высоких духовных ценностей, этических убеждений и норм морали [5, с. 25]. Таким образом, форум стал площадкой не только для интеллектуального, но и для духовно-нравственного развития будущих юристов.

На первом этапе работы форума студенты были разделены на малые исследовательские группы, подготовили и представили презентации на английском языке, посвященные выбранным творцам. На наш взгляд, презентация как форма выполнения работы требует не только глубоко погружения в материал, но и навыков структурирования информации и публичного выступления.

В качестве вводной пленарной части студенты подготовили развернутую презентацию на тему *«Hoffman: the lawyer who created fantasy worlds» (Хоффман: юрист, создавший фантастические миры).* Его творчество от сказки «Щелкунчик и мышиный король» до почти детективной новеллы «Мадемуазель де Скюдери» пронизано юридическими коллизиями и размышлениями о справедливости.

Группа, представляющая А. Н. Островского, выступила с темой: *«Ostrovsky: from court clerk to national playwright» (Островский: от служащего суда до национального драматурга).* Судебный опыт писателя лег в основу таких пьес, как «Свои люди – сочтемся!» (проблема ложного банкротства), «Доходное место» (быт чиновников-взяточников). Писатель с документальной точностью воспроизводил юридические процедуры и нравы купеческого и чиновничьего сословия.

В презентации, посвященной Н. С. Рериху *«Roerich: lawyer, artist, peacemaker» (Рерих: юрист, художник, миротворец*), было отмечено, что именно художник разработал знаменитый Пакт Рериха, проект международного договора о защите культурных ценностей.

В завершении форума был проведен круглый стол на тему *«Does law hinder or inspire creativity?» (Закон препятствует или, наоборот, вдохновляет творчество?).* Модераторами выступили сами студенты. В отличие от презентаций, где речь была заранее подготовленной, круглый стол потребовал спонтанной коммуникации, умения быстро реагировать на реплики оппонентов и отстаивать свою точку зрения.

По нашему мнению, интеграция форума в процесс обучения студентов иностранному языку оказала на них положительное влияние, поскольку подготовка презентаций способствовала развитию навыков исследовательской работы с источниками, критического отбора информации и ее структурирования, а участие в круглом столе помогло преодолеть психологический барьер говорения на иностранном языке. Также форум продемонстрировал обучающимся реальную связь между изучением иностранного языка и их будущей карьерой. Обсуждение пакта Рериха или международного влияния гофмановских сюжетов на мировую культуру показало, что юрист должен быть не только специалистом в области права, но и всесторонне развитым человеком, способным выступать на международной арене.

Библиографический список

1. Гальчук, О. В. Интеграция искусств как средство эстетического развития личности и фактор художественной одаренности подрастающего поколения в современном научно-образовательном пространстве / О. В. Гальчук // Театр и психология : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 15–16 октября 2025 года. – Москва : Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, 2025. – С. 244–252. – EDN WKCYHL.

2. Гузеева, С. В. Роль художественно-эстетической среды в формировании коммуникативной культуры будущих юристов / С. В. Гузеева // Педагогика. – 2021. – Т. 85, № 3. – С. 75–80. – EDN QKCCTH.

3. Савенкова, Л. Г. Искусство в формировании духовно-нравственной культуры обучающихся: ценности и смыслы в концепции Б. П. Юсова / Л. Г. Савенкова, Е. П. Кабкова // Духовно-нравственное развитие обучающихся в современной образовательной парадигме. Юсовские чтения : сборник научных статей. – Москва : Институт художественного образования и культурологии РАО, 2022. – С. 3–13. – EDN ZQCXCY.

4. Боякова, Е. В. Потенциал искусства в онлайн-обучении школьников в основном и среднем общем образовании / Е. В. Боякова // Культурологическая безопасность и развитие эстетического опыта школьников: пути позитивной социализации : сборник научных статей. – Москва : Институт художественного образования и культурологии РАО, 2023. – С. 70–78. – EDN UXGCXK.

5. Бережная, М. С. Социокультурная проектная деятельность как форма духовно-нравственного просвещения / М. С. Бережная // Общество: философия, история, культура. – 2024. – № 7(123). – С. 24–30. – DOI 10.24158/fik.2024.7.2. – EDN EYYNER.

Использование современных образовательных технологий в практической деятельности педагога как средство повышения качества обучения

С. А. Мукашева

Омская гуманитарная академия, г. Омск

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т. С. Котлярова

Развитие информационного общества оказывает значительное влияние на систему образования. В настоящее время цифровые тех-

нологии являются неотъемлемой частью образовательного процесса и выступают важным инструментом повышения качества обучения.

Отметим, что современные образовательные технологии направлены на повышение эффективности обучения, развитие познавательной активности учащихся и формирование навыков самостоятельной работы.

Одним из ключевых направлений модернизации образования является внедрение цифровых образовательных платформ, которые обеспечивают доступ к электронным учебным материалам, интерактивным заданиям и различным формам онлайн-обучения [1].

Основными функциями образовательных технологий выступают:

– повышение мотивации к обучению;

– развитие критического мышления;

– формирование информационной грамотности;

– индивидуализация обучения.

Использование современных технологий позволяет перейти от традиционной модели обучения к активной и интерактивной модели, где ученик выступает активным участником образовательного процесса.

В педагогической практике применяются различные технологии обучения, такие как:

– Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – использование компьютеров и цифровых ресурсов, электронные учебники.

–Проектные технологии – обучение через выполнение проектов, исследовательские задания.

– Игровые технологии – обучение через игру, образовательные игры.

– Технология критического мышления – развитие аналитических навыков, обсуждение проблемных ситуаций.

– STEM-образование – интеграция науки, технологий и инженерии, робототехника [2].

Применение данных технологий способствует формированию познавательной активности учащихся и повышению качества усвоения учебного материала.

Однако важно понимать, что использование современных технологий в начальной школе имеет свои особенности, которые

напрямую связаны с возрастными характеристиками младших школьников.

Основные педагогические особенности:

– Наглядность обучения. Использование мультимедийных презентаций, обучающих видеоматериалов и интерактивных заданий повышает интерес учащихся к обучению.

– Игровой характер обучения. В младшем школьном возрасте эффективными являются игровые технологии, которые позволяют формировать учебную мотивацию.

– Развитие цифровой грамотности. В современных образовательных программах Казахстана элементы информатики вводятся уже на начальном этапе обучения.

– Интерактивность обучения. Использование интерактивных досок и цифровых образовательных платформ делает процесс обучения более наглядным и доступным [3].

Если рассматривать использование современных образовательных технологий в практической деятельности педагога РК, то можно отметить, что развитие образовательных технологий является одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования. Так, в системе образования Республики Казахстан процесс цифровизации активно реализуется в рамках государственных программ развития образования и цифровой трансформации. Школы оснащаются современным оборудованием, внедряются электронные журналы, цифровые образовательные платформы и дистанционные формы обучения [4].

Цифровые образовательные технологии представляют собой совокупность программных средств, электронных ресурсов и методов обучения, основанных на использовании информационно-коммуникационных технологий [4].

Основными задачами цифровых технологий в образовании являются:

– повышение доступности образовательных ресурсов;

– развитие информационной грамотности учащихся;

– повышение эффективности учебного процесса;

– индивидуализация обучения.

Использование цифровых платформ позволяет значительно расширить возможности педагога и повысить качество усвоения учебного материала (табл.) [5].

Основные образовательные платформы школ Казахстана

Платформа	Назначение
Kundelik.kz	Электронный журнал и система управления обучением
BilimLand	Цифровые образовательные ресурсы
OnlineMektep	Онлайн-уроки и интерактивные задания
Daryn Online	Подготовка к олимпиадам и дополнительное обучение
Google Classroom	Организация дистанционного обучения

Наиболее распространенной системой является Kundelik.kz, которая выполняет функции электронного дневника, журнала и коммуникационной платформы между учителями, учениками и родителями.

Платформа BilimLand содержит большое количество интерактивных уроков, видеоматериалов и тестовых заданий по различным учебным предметам.

Применение цифровых образовательных платформ имеет ряд преимуществ:

– повышение интереса учащихся к обучению;

– расширение доступа к образовательным ресурсам;

– развитие цифровых компетенций;

– возможность дистанционного обучения;

– повышение эффективности контроля знаний.

Цифровые технологии также позволяют педагогам оперативно отслеживать результаты обучения и корректировать образовательный процесс.

Однако, несмотря на активное развитие цифровизации образования, существуют определенные трудности внедрения технологий в образовательный процесс:

– недостаточная цифровая компетентность педагогов (необходимость дополнительного обучения);

– технические ограничения (различия в оснащении школ);

– перегрузка цифровыми ресурсами (избыточное использование технологий);

– ограниченное методическое сопровождение (нехватка методических рекомендаций).

Следовательно, ключевой задачей является обеспечение рационального подхода к внедрению технологий, так как бесконтрольная цифровизация чревата падением уровня активности и инициативности среди учащихся.

Таким образом, использование современных технологий в практической деятельности педагога является важным условием повышения качества обучения.

Современные образовательные технологии позволяют повысить мотивацию учащихся, развивать их познавательную активность и формировать ключевые компетенции.

В школах Республики Казахстан активно реализуется политика цифровизации обучения, включающая внедрение электронных учебников, интерактивных средств обучения, STEM-образования и активно внедряются различные цифровые платформы, такие как Kundelik.kz, BilimLand и OnlineMektep, которые обеспечивают доступ к образовательным ресурсам и расширяют возможности педагогической деятельности.

Вместе с тем эффективность использования технологий зависит от уровня цифровой компетентности педагогов, наличия методического сопровождения и технического оснащения образовательных организаций.

Таким образом, развитие цифровой образовательной среды является важным условием повышения качества образования и совершенствования педагогической практики.

Библиографический список

1. Методические рекомендации по созданию цифрового контента по общеобразовательным предметам в 5–9 классах. – Астана : Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2025. – 64 с.

2. Образовательные технологии: что это, какие бывают, что входит в технологию, примеры. – URL: https://www.ranepa.ru/blog/obrazovanie-i-samorazvitie/obrazovatelnye-tekhnologii-chto-eto-kakie-byvayut-chto-vkhodit-v-tekhnologiyu-primery/ (дата обращения 08.03.2026).

3. Современные технологии обучения в начальных классах. – URL: https://infolesson.kz/statya-na-temu-sovremennye-tehnologii-obucheniya-v-nachalnyh-klassah-6104743.html (дата обращения 08.03.2026).

4. Цифровизация школ и населения Казахстана: анализ ключевых показателей и тенденций. – URL: https://ru.texthandler.com/text-tools/letter-case-converter/ (дата обращения 08.03.2026).

5. Топ-8 онлайн-платформ для обучения в Казахстане. – URL: https://www.inaktau.kz/list/532978 (дата обращения 08.03.2026).

Соотношение оценки преподавания и групповой взаимосвязанности

П. В. Носкова
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», г. Пермь
Научный руководитель – доцент,
профессор Т. М. Пермякова

Введение и актуальность

В последние годы вопросы качества образования и оценки преподавания и их повышения приобретают все большую значимость, как в научной, так и в практической педагогике. Особое внимание уделяется внутригрупповому взаимодействию студентов, поскольку оно способствует обмену знаниями, развитию командных навыков и лучшему усвоению материала [1].

Актуальность темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, в условиях быстро меняющихся образовательных стандартов и методов обучения необходимо постоянно пересматривать подходы к оценке преподавания [2]. Во-вторых, исследования показывают, что качественная оценка преподавания влияет на вовлеченность студентов и их активность в групповых заданиях [3]. В-третьих, систематический анализ оценок преподавания помогает выявить недостатки в методах обучения и предложить пути их улучшения, что способствует формированию позитивного внутригруппового взаимодействия [4].

Цель работы: исследовать взаимосвязь между оценкой преподавания и внутригрупповым взаимодействием студентов.

Задачи:

1. Изучить теоретические основы оценки преподавания и ее виды.

2. Проанализировать влияние оценки преподавания на внутригрупповое взаимодействие и атмосферу в группе.

3. Определить ключевые критерии оценки качества преподавания и их связь с групповой динамикой.

4. Провести опрос среди студентов для выявления корреляции между оценкой внутригруппового взаимодействия и оценкой преподавания, а также сравнить эффективность различных методик оценки.

Объект исследования: образовательный процесс в учебных группах вуза.

Предмет исследования: взаимосвязь методов оценки преподавания и внутригруппового взаимодействия студентов.

Теоретические основы

В работе используются такие понятия, как «групповая связанность» и «внутригрупповое взаимодействие». Групповая связанность – это чувство принадлежности студентов к учебной группе, их интеграция и удовлетворенность отношениями. Внутригрупповое взаимодействие – это процесс взаимного влияния участников группы друг на друга, формирование совместных действий, общих целей и коммуникации [5].

Оценка преподавания – это процесс сбора и анализа информации о методах и результатах преподавания с целью улучшения образовательного процесса. Она включает формативные (текущая обратная связь) и суммативные (итоговая оценка) методы, а также формальные (анкеты, стандартизированные формы, фокус-группы) и неформальные (устные и письменные отзывы) подходы [6].

Гипотезы исследования

1. Более высокий уровень внутригрупповой связанности положительно коррелирует с более благоприятными оценками преподавания.

2. Использование подробных инструментов оценки, таких как SEoT, способствует более глубокому анализу проблем обучения, а более лаконичные инструменты, такие как SIRS, позволяют выявлять общие тенденции удовлетворенности.

Методологический подход

Для достижения поставленных целей был выбран комплексный подход, который включает в себя:

– теоретический анализ литературы по теме;

– анкетирование среди студентов;

– статистическую обработку полученных данных.

Инструменты исследования

Для сбора эмпирических данных были использованы стандартизированные опросники.

Для оценки внутригрупповой сплоченности использовался опросник К. Э. Сишора «Индекс групповой сплоченности» (Group Cohesion Index). Структура опросника объясняет, что групповая

связность – важный параметр, показывающий степень интеграции группы, ее сплоченность в единое целое. Опросник состоит из 5 вопросов с несколькими вариантами ответов на каждый [7].

Для оценки преподавания был использован опросник SEoT – стандартизированная форма оценки преподавателей студентами. Опросник включает вопросы, направленные на оценку качества учебных материалов, стиля преподавания, взаимодействия с аудиторией и общей организации учебного процесса [8]. Участники также оценивали способность преподавателя стимулировать обсуждения и организовывать групповые проекты.

Для оценки преподавания также использовался опросник студенческой оценки преподавания на основе SIRS. Данная стандартизированная форма включала 10 вопросов, направленные на оценку различных аспектов учебного процесса, таких как вовлеченность преподавателя, интерес студентов, требования курса, организация курса, взаимодействие студентов [9].

Для проверки гипотез исследования использовались следующие методы:

• Корреляционный анализ (Пирсона).

• Сравнительный анализ средних значений – для сопоставления результатов SEoT и SIRS по шкалам.

• Сравнительный анализ двух методик по их основным характеристикам.

Характеристика выборки

В исследовании приняли участие 100 студентов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». В выборке преобладали женщины (52 %), мужчины составили 48 %.

Распределение по курсам обучения было следующим: большинство респондентов – это 3 и 2 курс, также приняли участие 1, 4 курсы и студенты магистратуры. Представительство образовательных программ было разнообразным, так как в опросе приняли участие люди со всех направлений ВШЭ.

Корреляционный анализ

Для проверки первой гипотезы необходимо было провести корреляционный анализ между Индексом групповой сплоченности и оценками преподавания (SEoT и SIRS). Полученные результаты свидетельствуют о наличии умеренной положительной свя-

зи между групповой сплоченностью и оценками преподавания. Более высокий уровень групповой сплоченности связан с более высокими оценками преподавателей как по опроснику SEoT ($r = 0,58$, $p < 0,001$), так и по опроснику SIRS ($r = 0,42$, $p = 0,003$).

Сравнительный анализ

Для всесторонней оценки качества преподавания в вузах широко применяются стандартизированные опросники. В работе проведен сравнительный анализ двух популярных методик: SEoT и SIRS.

SEoT – это комплексный инструмент, включающий как количественные, так и открытые вопросы. Он позволяет получить детальную информацию о различных аспектах преподавания: ясности изложения, стиле, взаимодействии с аудиторией и организации учебного процесса. Благодаря открытым вопросам студенты могут выразить свое мнение более полно, что помогает выявить конкретные сильные и слабые стороны. Однако из-за объема опросника его заполнение занимает больше времени, а анализ данных требует дополнительных ресурсов [10].

SIRS, напротив, более лаконичен и состоит преимущественно из количественных вопросов, сгруппированных по ключевым категориям: вовлеченность преподавателя, интерес студентов, требования курса и организация. Его преимущество – быстрота сбора и простота анализа данных, что позволяет оперативно выявлять общие тенденции. Но из-за отсутствия открытых вопросов методика дает меньше возможностей для глубокого понимания причин удовлетворенности или проблем [11].

Таким образом, SEoT подходит для глубокого анализа и разработки точечных мер по улучшению, а SIRS – для быстрого мониторинга и сравнения результатов.

Основные результаты

Полученные результаты подтверждают гипотезы исследования о взаимосвязи между групповой сплоченностью и оценкой преподавания. Более высокий уровень групповой сплоченности связан с более благоприятными оценками преподавания.

Существует статистически значимая положительная корреляция между уровнем групповой сплоченности и высокими оценками преподавания, то есть чем выше уровень взаимодействия и доверия

внутри учебной группы, тем более позитивно студенты оценивают преподавание.

Формативные методы оценки преподавания способствуют более открытому общению между студентами и преподавателем, а также стимулируют совместную работу и обмен мнениями.

Стандартизированные инструменты, такие как SEoT, позволяют выявлять не только общие тенденции, но и конкретные аспекты, требующие улучшения, что способствует более адресной корректировке образовательного процесса.

Библиографический список

1. Панасюк, В. П. Качество образования: инновационные тенденции и управление / В. П. Панасюк, Н. В. Третьякова. – Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2018. – 201 с.

2. Taylor, E. S., Tyler, J. H. Can teacher evaluation improve teaching. Education Next, 2012, Т. 12, № 4, pp. 78–84.

3. Jorgenson, D. A. et al. College connectedness: The student perspective. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 2018, Т. 18, № 1, pp. 75–95.

4. Garrison, D. R., Anderson, T. E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice, Routledge, 2003.

5. Johnson, D. W., Johnson, R. T. Cooperation and competition: Theory and research. Interaction Book Company, 1989.

6. Spooren, P., Brockx, B., Mortelmans, D. On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. Review of Educational Research, 2013, Т. 83, № 4, pp. 598–642.

7. Forsyth, D. R. Recent advances in the study of group cohesion. Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 2021, Т. 25, № 3, 213 p.

8. Badyal, D. K., Bala, S., Kathuria, P. Student evaluation of teaching and assessment methods in pharmacology. Indian Journal of Pharmacology, 2010, Т. 42, № 2, pp. 87–89.

9. Uttl, B., White, C. A., Gonzalez, D. W. Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. Studies in Educational Evaluation, 2017, Т. 54, pp. 22–42.

10. Chen, Y., Hoshower, L. B. Student evaluation of teaching effectiveness: An assessment of student perception and motivation. Assessment & Evaluation in Higher Education, 2003, Т. 28, № 1, pp. 71–88.

11. Rienties, B., Tempelaar, D. Turning groups inside out: A social network perspective. Journal of the Learning Sciences, 2018, Т. 27, № 4, pp. 550–579.

Особенности подготовки вожатого МДЦ «Артек»

А. А. Обухова
Омский государственный педагогический университет, г. Омск
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н. В. Савина

Международный детский центр «Артек» – это феномен в сфере образования и детского отдыха, настоящая «планета детства» со столетней историей. Его уникальность заключается не только в географическом положении и масштабе, но и в особой воспитательной системе, где каждый день – событие, а каждая смена – уникальный проект. В эпицентре этой системы находится фигура вожатого. Он не надзиратель и не аниматор, а архитектор детства: педагог, наставник, режиссер, психолог и старший друг в одном лице. Поэтому подготовка к работе в «Артеке» – это не стандартный инструктаж, а глубокая, многоуровневая трансформация личности.

Основой работы вожатых является Профессиональный стандарт «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» 2018 г. [1], а также локальные акты МДЦ «Артек», регламентирующие работу в сфере образования и детского отдыха. Важной особенностью работы МДЦ является соглашение с различными вузами страны, что способствует ранней и специфичной подготовке вожатых в рамках дисциплины «Основы вожатской деятельности» [2; 3].

Как и для всех педагогических работников к вожатым данного МДЦ предъявляются стандартные требования: возраст не менее 18 лет, наличие основного или среднего общего образования, прохождение профессиональной подготовки в области педагогики, отсутствие ограничений на работу с детьми. Это базовые критерии для соответствия кандидата требованиям профессии вожатого и безопасности его работы. Вместе с тем, вожатые МДЦ «Артек» проходят дополнительное обучение и на месте. Школа педагогических работников (ШПР) МДЦ «Артек» – центральное звено в подготовке указанных вожатых. Обучение включает теоретический блок, практический блок и стажировку. В теории будущие вожатые осваивают такие темы, как история вожатского дела, нормативно-правовая база работы с детьми, психолого-педагогические основы формирования и развития детского временного коллектива, методику вожатской работы, основы безопасности жизнедеятельности, включая оказание первой помощи. Отдель-

ным разделом изучаются особенности работы с детьми различных социальных групп (одаренные, дети с ОВЗ, дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации и другие) [2, с. 78]. Здесь недостаточно общих педагогических знаний. Требуется специализированная компетентность, включающая: глубокое понимание возрастной психологии подростков и старших школьников, их мотиваций, страхов и стремлений, навыки управления групповой динамикой в сжатые сроки: умение за двадцать один день создать из незнакомых детей сплоченный коллектив («Артековскую семью»), разрешать конфликты, выстраивать роли. Вследствие его активной деятельности «команда молодежи обязана в кратчайший срок стать единым сплоченным сообществом, скрепленным узами общих интересов, стремлений и совместных проектов, основанных на дружбе и товариществе» [4, с. 156].

Специфика подготовки вожатого для работы в Артеке включает дополнительные требования: знание истории Крыма, истории и традиций Артека; мультикультурную компетенцию (основы этнопсихологии и этнопедагогики), позволяющую взаимодействовать с детьми из разных стран. Особенно важными требованиями к вожатому международного детского центра являются способность быть лидером, уметь гибко менять стиль общения в зависимости от ситуации, быть организованным, противостоять эмоциональному выгоранию в условиях практически круглосуточной работы, адаптируясь к интенсивным нагрузкам, нестандартным условиям разных смен. Вожатый должен быть примером для воспитанников в плане стандарта внешнего вида и поведения, демонстрируя корпоративную культуру Центра, также ему нужно быть готовым к выполнению функции наставника для других вожатых. Оценка подготовки вожатого проводится по нескольким критериям: успешная аттестация в ШПР, положительный отзыв наставника после стажировки, необходимые знания норм права и безопасности, знания в области психологии, педагогики и методики, демонстрация необходимых умений – планирование и проведение мероприятий. При положительной оценке аттестующих претендент допускается к работе. Однако и после трудоустройства процесс его профессионального развития не останавливается. Для работающих вожатых МДЦ проходят методические семинары, конференции, конкурсы, обучение методическим новинкам. Это позволяет вожатому постоянно профессионально и личностно развиваться, быть в курсе изменений в системе образования и детского отдыха.

Заключая обзор подготовки вожатых для работы в МДЦ «Артек», отметим, что такая подготовка, по сути – системный конкретизированный процесс, сочетающий теоретическую и практическую подготовку. Для части студентов базовых университетов – это подготовка не только в ШПР «Артек», но и в рамках соответствующего курса в образовательном процессе своего вуза. Цель подготовки будущих вожатых для МДЦ «Артек» – сформировать не только профессионала, но и при этом носителя традиций оздоровительного детского лагеря, выросшего в брендовый международный детский центр.

Библиографический список

1. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый) : приказ Минтруда России от 25.12.2018 № 840н (ред. от 11.02.2019) (Зарегистрировано в Минюсте России 17.01.2019 № 53396). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_316169/ (дата обращения 10.02.2026).

2. Грушевская, Н. В. Содержание и методика подготовки и повышения квалификации педагогических кадров для работы в детском оздоровительном лагере / Н. В. Грушевская. – Москва : 2022. – 172 с.

3. Гаммаров, Т. Г. Основные критерии подготовки вожатого МДЦ «Артек» / Т. Г. Гаммаров // Международный научный журнал «Вестник науки». – № 1 (82), Том 2. – 2022. – С. 497–503.

4. Белая, Е. А. Школа подготовки вожатых : учебно-методическое пособие / Е. А. Белая. – Новосибирск : НГПУ, 2020. – 337 с.

Психолого-педагогические условия развития внимания у гиперактивных детей старшего дошкольного возраста

А. В. Орлова
Чиркаинская основная школа, с. Чиркаин
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Гиперактивность у детей старшего дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) представляет собой одну из ключевых проблем в педагогической и пси-

хологической практике. Дети с таким диагнозом испытывают значительные трудности в удержании внимания, часто отвлекаются и не способны долго концентрироваться на одном деле [1]. Эти особенности поведения создают серьезные препятствия не только для успешного обучения, но и для их социализации. Таким образом, развитие внимания у гиперактивных детей становится важной задачей, способствующей улучшению их поведения и включению в образовательный процесс.

Основная сложность в работе с детьми с СДВГ заключается в том, что они не только не могут удерживать внимание на одной задаче, но и быстро утомляются от монотонной деятельности. Гиперактивные дети часто нуждаются в более частой смене активности и позитивном подкреплении, чтобы поддерживать интерес к учебе и различным заданиям. Исследования показывают, что главной причиной их трудностей является нарушение регуляции внимания.

Психолого-педагогические условия играют важную роль в коррекции этих проблем. Одним из ключевых факторов является создание поддерживающей образовательной среды, которая поможет ребенку фокусироваться и чувствовать себя уверенно. Такая среда должна быть структурированной и понятной, с четкими правилами и инструкциями, что позволит детям более эффективно организовывать свою деятельность. Кроме того, важно использовать методы обучения, которые адаптированы под особенности гиперактивных детей [2].

Один из наиболее эффективных методов работы с гиперактивными детьми – это игротерапия. Игра является естественным способом взаимодействия для детей дошкольного возраста, а потому ее применение в коррекционной работе приносит значительные результаты. Игры развивают способность детей к концентрации внимания, помогают им удерживать фокус на выполнении задания и стимулируют развитие самоконтроля [4]. Например, игры, требующие выполнения нескольких последовательных действий, развивают не только внимание, но и способность планировать свои действия и доводить их до конца.

Немаловажную роль в развитии внимания играют когнитивные тренировки. Такие задания, как развитие памяти, улучшение концентрации, помогают детям с гиперактивностью выработать

полезные привычки по управлению своим вниманием. Когнитивные задачи учат детей удерживать фокус на значимых аспектах задачи и успешно завершать начатое дело, что является одним из главных показателей улучшения их внимания и самоконтроля [3].

Ключевым элементом коррекционной работы является психолого-педагогическое сопровождение. Педагоги и психологи должны создавать условия для эмоционально безопасной и мотивирующей среды, которая способствует самоконтролю ребенка и развитию его внимания. Важным аспектом работы является позитивное подкрепление: за успешное выполнение задания дети должны получать похвалу и поддержку, что мотивирует их к дальнейшему развитию и усилиям.

Кроме того, для успешной работы необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Индивидуальный подход позволяет педагогу корректировать задания в зависимости от уровня развития и способностей ребенка. Это помогает создать более гибкую систему работы, которая будет учитывать как сильные, так и слабые стороны ребенка [5].

Психолого-педагогические условия, направленные на развитие внимания у гиперактивных детей, включают несколько важных этапов [9]. На первом этапе – констатирующем – проводится диагностика уровня развития внимания. Это помогает педагогам и психологам понять, на каком уровне находится ребенок и какие проблемы требуют коррекции. На следующем этапе – формирующем – начинается коррекционная работа, включающая игровые методы и когнитивные тренировки. И наконец, на контрольном этапе происходит оценка результатов и корректировка программы при необходимости.

Развитие внимания у гиперактивных детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) – это сложная, но важная задача, требующая тщательно продуманного подхода. Психолого-педагогические условия, необходимые для коррекции этих проблем, включают несколько ключевых этапов, каждый из которых вносит важный вклад в процесс развития внимания у таких детей. Рассмотрим каждый этап более подробно с примерами методов и практик [6].

Этап 1: Констатирующий этап – диагностика уровня внимания.

На этом этапе проводится первичная диагностика с целью выявления уровня развития внимания у детей с СДВГ. Задача этого этапа – понять, какие аспекты внимания требуют наибольшей работы. Диагностика помогает выявить сильные и слабые стороны детей, а также определить форму и степень проявления гиперактивности.

Диагностические методики:

– Методика «Корректурная проба Бурдона». Эта методика позволяет оценить уровень концентрации внимания у детей. Например, детям предлагается за ограниченное время найти и отметить определенные символы или буквы на листе с множеством знаков. Результаты показывают, как долго ребенок может сохранять внимание на задаче.

– Методика «Проставь значки». Эта методика оценивает переключаемость и распределение внимания. Детям предлагают задание с быстрым изменением правил, что позволяет определить, насколько ребенок способен быстро адаптироваться и переключаться между задачами [7].

Пример практического применения: в ходе исследования выясняется, что у некоторых детей наблюдается низкий уровень концентрации (например, они теряют интерес через 1–2 минуты), в то время как другие испытывают трудности с переключением с одной задачи на другую.

Этап 2: Формирующий этап – коррекционная работа.

После проведения диагностики начинается основная коррекционная работа, направленная на развитие внимания у детей. Здесь используются различные методы, которые адаптированы под индивидуальные особенности ребенка:

1. Игровая деятельность. Игра – основной вид деятельности у детей дошкольного возраста. Она позволяет естественным образом развивать внимание, самоконтроль и концентрацию. Важно, чтобы задания в игре были динамичными и интересными для детей с СДВГ, чтобы поддерживать их вовлеченность.

Пример игрового метода.

Игра «Найди и покажи». Дети получают карточки с картинками и задание – быстро найти указанный предмет среди других. Игра развивает концентрацию и переключаемость внимания.

Игра «Повтори за мной». Ведущий выполняет серию движений, которые дети должны повторить. Задание развивает способность к концентрации и внимательности.

2. Когнитивные тренировки. Эти тренировки направлены на развитие памяти, планирования и самоконтроля. С помощью таких упражнений дети учатся лучше управлять своим вниманием, планировать свои действия и концентрироваться на задании до его завершения.

Пример когнитивной тренировки.

Задание «Последовательные действия». Ребенку предлагают выполнить серию шагов, которые требуют внимания к деталям и последовательности. Например, собрать пазл, следуя четким инструкциям.

Тренировка на память. Ребенку показывают ряд картинок, которые затем скрывают. Ему нужно вспомнить, в каком порядке они были показаны. Это упражнение развивает способность к концентрации и улучшает внимание.

3. Игротерапия. Это метод, который позволяет через специально подобранные игры развивать внимание у гиперактивных детей. Игротерапия является эффективным средством для коррекции поведения и повышения концентрации.

Пример игротренинга.

Игра «Стоп-старт». Дети должны двигаться под музыку и останавливаться, как только музыка прерывается. Это упражнение помогает улучшить самоконтроль и концентрацию внимания.

Этап 3: Контрольный этап – оценка результатов.

После завершения курса коррекционной работы проводится контрольный этап, целью которого является оценка изменений в уровне внимания у детей. Важно понять, насколько эффективными оказались примененные методы и необходимо ли корректировать дальнейшую работу.

Повторная диагностика с использованием тех же методик.

Методика «Корректурная проба Бурдона» используется снова для сравнения результатов с теми, что были получены на констатирующем этапе. Оценка того, как ребенок проявляет внимание и самоконтроль в обычной жизни, например, на занятиях или в игре с другими детьми. Педагог может наблюдать за тем, насколько

улучшилась концентрация ребенка, как он выполняет задания и справляется с переключением внимания [8].

После окончания коррекционной работы большинство детей показывают улучшение концентрации и способность удерживать внимание на задаче дольше. Дети, которые раньше не могли закончить начатое задание, теперь успешно доводят его до конца.

Психолого-педагогические условия развития внимания у гиперактивных детей включают диагностику, игровую деятельность, когнитивные тренировки и контроль результатов. Каждый из этапов направлен на постепенное улучшение внимания и самоконтроля у ребенка. Важно, что все методы подбираются индивидуально, с учетом особенностей развития каждого ребенка. Такие подходы не только помогают детям лучше справляться с задачами, но и способствуют их успешной адаптации в образовательной среде и социальной жизни.

Библиографический список

1. Гаврилова, Е. В. Внимание и его развитие у детей с СДВГ. Психологические аспекты коррекции гиперактивного поведения / Е. В. Гаврилова // Психология развития, 2019. – № 3. – С. 42–58.

2. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Издательство Московского университета, 2018. – 256 с.

3. Леонтьев, А. Н. Психическое развитие и внимание детей / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 2020. – 324 с.

4. Емельянова, Т. П. Игровая терапия как метод коррекции гиперактивности у дошкольников / Т. П. Емельянова // Вестник психологии и педагогики, 2020. – № 5. – С. 15–28.

5. Киселева, А. В. Использование когнитивных тренингов для развития внимания у детей с СДВГ / А. В. Киселева, Е. В. Новикова // Детская психология и коррекционная педагогика, 2021. – № 2. – С. 67–79.

6. Захарова, Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с гиперактивностью в образовательных учреждениях / Л. И. Захарова // Образование и общество, 2019. – № 4. – С. 33–45.

7. Кулагина, И. Ю. Особенности диагностики внимания у детей с гиперактивностью / И. Ю. Захарова, Н. Н. Лебедева // Вопросы психологии, 2019. – № 6. – С. 21–34.

8. Зимина, Е. С. Проблемы развития внимания у детей с СДВГ и методы их коррекции / Е. С. Зимина // Современные подходы к коррекционной педагогике, 2020. – № 1. – С. 52–65.

9. Ткаченко, М. В. Психолого-педагогическая поддержка детей с гиперактивным поведением / М. В. Ткаченко. – СПб. : Литейный дом, 2021. – 213 с.

Развитие читательской грамотности младших школьников: психолого-педагогические основания формирования

Г. К. Оспанова
Омский государственный педагогический университет, г. Омск
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Е. В. Чердынцева

В современной образовательной ситуации читательская грамотность рассматривается не только как учебный результат, но и как психологическая характеристика уровня интеллектуального развития ребенка. Международные исследования качества образования фиксируют снижение глубины интерпретации текста при сохранности навыка технического чтения [1], что актуализирует анализ психологических механизмов смыслового понимания.

С позиции культурно-исторической теории развитие понимания текста связано с формированием внутренней речи и переходом от внешних речевых действий к умственным операциям [2]. Понимание текста предполагает активную переработку информации: выделение смысловых опор, установление причинно-следственных связей, построение умозаключений. Эти процессы опираются на развитие произвольного внимания, оперативной памяти и аналитико-синтетической деятельности.

В когнитивной психологии понимание рассматривается как процесс конструирования ментальной модели текста, при котором новая информация соотносится с имеющимся опытом субъекта [3]. Следовательно, читательская грамотность формируется в условиях активной смысловой деятельности, включающей интерпретацию, прогнозирование и рефлексию.

Современные российские исследования подчеркивают значимость интеграции печатных и цифровых текстов в образовательном процессе как фактора развития аналитических и интерпретационных умений младших школьников [4]. Кроме того, формирование читательской грамотности тесно связано с мотивационным компонентом: устойчивый интерес к чтению активизирует когнитивные

стратегии обработки информации и способствует более глубокому осмыслению содержания [5].

Младший школьный возраст является благоприятным периодом для становления рефлексии и метакогнитивных умений. Развитие навыков самоконтроля понимания (осознание затруднений, уточнение смысла, проверка гипотез) повышает качество смысловой переработки текста.

Цель исследования – выявить психологические условия повышения уровня читательской грамотности младших школьников и проверить эффективность комплекса приемов, ориентированных на развитие когнитивных и метакогнитивных механизмов понимания текста.

Для диагностики использовался комплекс заданий на основе адаптированного художественного и познавательного текста (объем 450–500 слов), включающий 12 заданий закрытого и открытого типа. Максимальный балл – 30. Оценивание осуществлялось по разработанным критериям смысловой полноты и логичности ответа.

В исследовании приняли участие 45 обучающихся 4 класса. Диагностика включала задания на выявление уровня понимания текста, умения формулировать выводы, устанавливать логические связи и интерпретировать скрытый смысл.

Результаты констатирующего этапа показали преобладание среднего уровня читательской грамотности: высокий уровень продемонстрировали 23 % обучающихся, средний – 50 %, низкий – 27 %. Наибольшие трудности были зафиксированы при выполнении интерпретационных заданий.

Формирующий этап был направлен на развитие смыслового анализа текста через постановку проблемных вопросов, моделирование структуры текста, задания на прогнозирование содержания и рефлексивные упражнения.

Динамика показателей читательской грамотности

Показатель	До эксперимента (M ± SD)	После эксперимента (M ± SD)
Общий балл	17,36 ± 3,12	22,18 ± 3,45

Средний прирост составил 4,82 балла.

Статистическая обработка данных проведена с использованием t-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Получено значение t = 2,87 при df = 21, p = 0,009, что свидетельствует о статистически значимых различиях. Размер эффекта (Cohen's d = 0,61) указывает на умеренный эффект с практической значимостью, что свидетельствует об умеренном эффекте педагогического воздействия и практической значимости разработанного комплекса приемов.

Положительная динамика результатов интерпретируется как следствие активизации аналитико-синтетической деятельности и развития метакогнитивного контроля понимания.

Таким образом, результаты подтверждают, что целенаправленное развитие метакогнитивного контроля, прогнозирования и смыслового моделирования выступает психологическим механизмом повышения уровня читательской грамотности младших школьников и связано с формированием когнитивных и метакогнитивных механизмов смысловой переработки информации. Полученные результаты подтверждают эффективность комплексного подхода к формированию читательской грамотности в условиях современной образовательной среды.

Библиографический список

1. PISA 2022 Results. Volume I: The State of Learning and Equity in Education. – Paris : OECD Publishing, 2023. – URL: https://www.oecd.org/ (дата обращения: 17.02.2026).

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

3. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.

4. Гавриков, И. А. Печатный и цифровой тексты как педагогический инструментарий формирования читательской грамотности младших школьников / И. А. Гавриков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – № 3. – С. 45–52.

5. Шаханова, Н. А. Формирование читательского интереса у младших школьников: психолого-педагогические аспекты / Н. А. Шаханова // Начальная школа. – 2023. – № 5. – С. 12–18.

Феномен «тихого накопления» (quiet hiring) как культурная адаптация личности в условиях неопределенности социально-трудовых отношений

А. А. Подивилова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т. В. Савченко

Современный этап развития общественных отношений характеризуется высокой степенью неопределенности, что находит отражение в трансформации ключевых социальных институтов, включая сферу труда. Если ранее процесс профессионального становления можно было представить, вслед за В. А. Сластениным, как движение к исторически сложившемуся социальному эталону – устойчивому образу успешной карьеры в конкретном обществе [1], то сегодня это эталон подвергается деконструкции.

На смену феномену «тихого ухода» (quiet quitting) – стратегии минимального выполнения должностных обязанностей без эмоциональной вовлеченности – приходит более сложная и проактивная практика, условно обозначаемая как «тихое накопление» (quiet hiring). Она выражается в молчаливом, но целенаправленном освоении сотрудником смежных навыков, компетенций и социальных связей внутри организации без формального изменения статуса или должности.

В философском осмыслении данное явление выходит за рамки экономии труда и может быть рассмотрено как процесс образования в его широком культурном значении. Как отмечал С. И. Гессен, образование представляет собой формирование культуры индивида [2, с. 35]. «Тихое накопление» в этом контексте является инструментом такого формирования, ответом индивида на необходимость постоянной адаптации. Это процесс, в котором, по словам А. В. Деггера, человек осваивает культурные достижения (в данном случае – профессиональные знания, неформальные правила, корпоративные ценности) для преобразования себя из «человека природного», ограниченного формальным контрактом, в «человека культурного», интегрированного в социальную ткань организации [3].

Сущность «тихого накопления» раскрывается через понятие социального опыта, понимаемого как исторически сложившаяся совокупность практических знаний и умений, результат преобразовательного отношения к действительности [4, с. 158]. В условиях неопределенности стабильный, линейный социальный опыт карьерного роста утрачивает актуальность. Индивид вынужден самостоятельно выстраивать свою «траекторию научения» [1], варьируя и модифицируя содержание своей деятельности, ее цели и средства. «Тихое накопление» и есть такая вариация – перманентное включение в двусторонний процесс воспроизводства и трансляции нового, не предписанного официально, социального опыта.

Этот процесс глубоко связан с самоидентификацией. Осваивая дополнительные навыки и неформальные знания, индивид не просто повышает свою utility, но и решает экзистенциальную задачу поиска места в меняющейся структуре. Он осуществляет «противопоставление (поиск различий) с одними и отождествление себя с другими», например, с инновационными проектами или перспективными направлениями деятельности компании, отходя от рутинных ролей. Таким образом, профессиональная деятельность и образование, находясь в единстве, становятся основным способом воспроизводства социальной субъектности [4].

Культурный аспект здесь является ключевым. «Тихое накопление» – это способ интериоризации локальной корпоративной культуры, ее ценностей, мотивов и традиций, которые транслируются не через формальные тренинги, а через непосредственное взаимодействие. Индивид включается во «внутрикультурное» взаимодействие и осваивает «абстрактные обобщенные знания», носителями которых являются коллеги и неформальные лидеры. Это позволяет ему адаптироваться не только к профессиональным, но и к символическим требованиям среды, обеспечивая тем самым «непрерывность и расширение самосовершенствования в сфере общественного производства» [5, с. 147].

В конечном итоге, феномен «тихого накопления» знаменует собой сдвиг от восприятия работы как места приложения сил к ее пониманию как перманентной образовательной среды. Карьера перестает быть линией и становится ландшафтом, который необходимо постоянно исследовать и осваивать. Эта стратегия отражает общую тенденцию, отмеченную Н. С. Рыбаковым: знание не должно существовать

изолированно, а должно быть встроено в практику, проявляясь через творческие способности индивида [6]. «Тихое накопление» и есть форма такого творческого встраивания себя в неопределенное будущее, процесс, в котором индивид одновременно является и объектом трансляции нового социального опыта, и субъектом, активно формирующим свою профессиональную и культурную идентичность.

Библиографический список

1. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

2. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа Пресс, 1995. – 448 с.

3. Дегтерер, А. В. Введение в философию и историю образования : учеб. пособие / А. В. Дегтерер. – Томск, 1998. – 270 с.

4. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / под ред. В. С. Степина. – М. : Мысль, 2010. – Т. 3. – 692 с.

5. Баранов, В. А. Социальное воспроизводство и факторы его обеспечивающие / В. А. Баранов // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 4 (9). – С. 144–148.

6. Рыбаков, Н. С. Параметры образования / Н. С. Рыбаков // Вестник Российского философского общества. – 2002. – № 2. – С. 63–68.

7. Осипов, А. М. Социология образования: Очерки теории / А. М. Осипов. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 470 с.

Организационно-педагогические условия управления качеством образования в сельской общеобразовательной организации

Ю. Я. Потрубейко
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – д-р пед. наук, профессор Е. В. Лопанова

Проблема управления качеством образования является одной из ключевых в современной педагогической науке и практике. Особое внимание уделяется вопросам управления качеством образова-

ния именно в сельской среде, поскольку специфика сельской местности имеет ряд особенностей, отличающих этот процесс от городского пространства. Управление качеством образования в сельской школе характеризуется особыми условиями функционирования и развития, обусловленными низкой плотностью населения, отдаленностью территорий, ограниченным доступом к современным ресурсам и технологиям, особенностями кадрового состава педагогов и уровнем вовлеченности родителей и местных сообществ в образовательный процесс.

Актуальность темы определяется необходимостью улучшения качества образования в сельских школах путем формирования и реализации оптимальных организационно-педагогических условий. Важнейшую роль играет внедрение механизмов государственно-общественного управления, которое учитывает мнения местного сообщества, создает открытую систему взаимодействия администрации школы, органов власти, родителей и иных заинтересованных сторон. Именно благодаря такому взаимодействию становится возможным обеспечить доступность качественного образования для детей из сельской местности, создать необходимые условия для самореализации школьников и педагогов, повысить мотивацию участников образовательного процесса.

Также следует отметить, что современное общество предъявляет высокие требования к качеству школьного образования, особенно в сельской общеобразовательной организации, однако существует ряд противоречий, препятствующих полноценному решению этой задачи: несоответствие традиционного педагогического подхода современному уровню познавательных возможностей школьников; разрыв между требуемым объемом знаний и реальными условиями их усвоения учащимися; недостаток квалификации у педагогических работников; потребность активного включения семьи в учебный процесс при низком уровне вовлеченности большинства родителей. Данные противоречия создают проблему выявления оптимальных управленческих решений, обеспечивающих высокий уровень управления качеством образования в сельской общеобразовательной организации.

Особенности сельской школы определяются целым комплексом обстоятельств, влияющих на организацию образовательного процесса и его содержание. Прежде всего, речь идет о малой чис-

ленности учеников, зачастую приводящей к созданию малокомплектных классов, объединяющих разные возрастные группы. Такая ситуация предполагает применение гибкости методических подходов и индивидуального внимания каждому ученику, что повышает требования к профессионализму учителей. Кроме того, географическое положение сельской школы создает определенную изолированность от крупных центров культурной и научной жизни, что затрудняет доступ к современным учебным материалам и технологиям. Еще одна специфика связана с участием семьи в образовательном процессе. В отличие от городов, где родители часто заняты карьерой и меньше вовлечены в школьную жизнь, на селе традиционно сильны связи между семьей и школой, что способствует формированию доверительных отношений и коллективной ответственности за успехи ребенка [1, с. 93].

Для обоснования условий, способствующих результативности управления качеством образования в сельской общеобразовательной организации, необходимо раскрыть понятие «педагогическое условие», которое будет использоваться в исследовании.

Понятие «педагогические условия», как отмечается В. В. Князевой, предполагает наличие совокупности определенных мер в учебно-воспитательном процессе, которые должны обеспечить достижение школьниками необходимого уровня педагогической подготовки [2, с. 436].

По мнению Л. С. Подымовой, «педагогические условия» – это совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на достижение поставленной цели [3, с. 54]. Определение в такой трактовке представляется наиболее наукоемким и точным, отражающим суть и сущность самого явления.

Результативность управления качеством образования в сельской общеобразовательной организации обеспечивается целым рядом взаимосвязанных условий, каждое из которых играет свою особую роль в достижении высоких образовательных результатов. Рассмотрим подробнее ключевые условия, позволяющие значительно повысить качество образовательной деятельности [4].

Одним из условий выступает привлечение представителей местных властей, общественных организаций, предприятий и жителей села к участию в управлении школой и совместному поиску

путей повышения качества образования. Социальное партнерство реализуется через создание попечительских советов, участие спонсоров в финансировании школьных проектов, сотрудничество с сельскохозяйственными предприятиями и местными предпринимателями, включение инициатив родителей и членов сельских сообществ в образовательный процесс. Важно наладить тесное взаимодействие школы с различными социальными институтами, такими как библиотеки, клубы, дома культуры, фермерские хозяйства, сельскохозяйственные предприятия, что позволит расширить образовательные возможности учеников, интегрировать местный опыт и знания в обучение, укрепить связь школы с жизнью на селе и усилить поддержку школьного коллектива [5].

Следующее условие, обеспечивающее высокий уровень управления качеством образования в сельской общеобразовательной организации, – это обеспечение высокого уровня профессиональной компетентности педагогов. Результативность образовательного процесса напрямую зависит от профессионализма учителя, его умения грамотно организовать урок, применять разнообразные методики и средства обучения, создавать комфортную атмосферу для восприятия материала учениками. Учителя должны владеть новыми технологиями обучения, уметь проводить диагностику индивидуальных особенностей учеников и результативно реализовывать индивидуальный подход к каждому ребенку. Постоянное профессиональное развитие педагогов, курсы повышения квалификации, обмен опытом с коллегами позволяют поддерживать высокую продуктивность занятий и обеспечивают высокие стандарты образования. Педагоги должны обладать глубокими теоретическими знаниями предмета, методиками преподавания, психологическим пониманием возрастных особенностей школьников и стремлением развивать творческий потенциал учеников [6].

Еще одно необходимое условие – осуществление тесного взаимодействия школы с семьей. Участие родителей в образовательном процессе существенно влияет на успех ребенка в обучении. Регулярное общение родителей с учителем помогает родителям лучше понять цели и задачи школы, содействует своевременному обнаружению трудностей в освоении предметов и принятию совместных решений по преодолению возможных препятствий. Развитие партнерства школы и семьи создает положительную динамику в обра-

зовательном пространстве, укрепляет доверие между всеми участниками образовательного процесса и обеспечивает поддержку детям в их учебном пути. Совместные мероприятия, консультации, родительские собрания помогают наладить конструктивное сотрудничество между педагогами и семьями, способствуют улучшению микроклимата внутри класса и укреплению положительных взаимоотношений между детьми и взрослыми [1; 7; 8].

Важным условием, обеспечивающим результативность управления качеством образования, является продуманная инфраструктура и техническое оснащение образовательного пространства. Наличие необходимого технического оборудования, библиотеки, спортивных площадок, лабораторий и другого инвентаря улучшает учебные условия и создает возможности для углубленного изучения дисциплин. Современное оборудование и цифровые инструменты расширяют границы познания, делают обучение доступным и интересным даже для тех учеников, кому трудно воспринимать традиционные формы подачи материала. Обустройство школьных помещений с учетом физиологических особенностей школьников снижает утомляемость, поддерживает работоспособность и позитивно отражается на результате обучения.

Следующее важное условие – это организация внутреннего самоуправления и корпоративной культуры в образовательной организации. Самостоятельность педагогов, уважение друг к другу, взаимопомощь и взаимоподдержка создают положительный эмоциональный фон, усиливают чувство ответственности сотрудников перед общим делом. Регулярные совещания и рабочие встречи педагогов, обсуждение текущих проблем и путей их разрешения укрепляют команду единомышленников, приверженную высоким профессиональным целям и принципам качественного образования [8].

Отдельно стоит подчеркнуть значимость психолого-педагогического сопровождения школьников. Психологическая служба школы оказывает существенную помощь в адаптации младших школьников к школьной среде, профилактике нарушений поведения подростков, а также способствует предупреждению конфликтов и стрессов. Поддерживая эмоциональное благополучие учащихся, школа создает комфортные условия для полноценного овладения материалом и развивает личностные качества, важные для дальнейшей социализации и самореализации.

Последним условием выступает постоянный мониторинг и самооценка состояния качества образования. Регулярный сбор и анализ статистических данных, проведение внутренних аудитов и обследований позволяют выявить слабые места в работе школы, разработать результативные рекомендации по устранению недостатков и улучшить общие показатели качества образования. Такая обратная связь дает возможность оперативно реагировать на возникающие проблемы и вносить соответствующие коррективы в стратегию развития школы [9].

Таким образом, результативное управление качеством образования строится на комплексе организационно-педагогических условий, каждый элемент которого дополняет остальные и усиливает общий эффект от преобразовательных изменений. Ключевыми организационно-педагогическими условиями управления качеством образования в сельской общеобразовательной организации являются следующие: реализация практики социального партнерства, профессионализм педагогов, взаимодействие школы с семьей, качественное оснащение и внутренняя культура организации, а также мониторинг и оценка качества. Совокупность указанных условий обеспечивает стабильное повышение качества образовательных услуг, ведет к росту престижа сельской общеобразовательной организации, увеличению числа успешных выпускников и положительно воспринимается обществом как показатель высокой степени социального благополучия.

Эмпирическое исследование по проблеме управления качеством образования проходило на базе КГУ «Новоильиновская общеобразовательная школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли участие обучающиеся 3 и 4 классов в количестве 40 чел., 29 педагогов, 20 родителей.

Цель эмпирического исследования – обоснование и экспериментальная проверка результативности управления качеством образования в КГУ «Новоильиновская общеобразовательная школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области.

Констатирующий этап позволил выявить несколько ключевых моментов: интерес учащихся к обучению низок, только 15 % школьников проявляют постоянный интерес, тогда как большин-

ство (57 %) демонстрирует слабый интерес к занятиям; профессиональная компетентность педагогов зависит от ряда факторов, главные препятствия включают собственную инерцию, нехватку времени и ограниченные ресурсы, однако существуют и позитивные стимулы, среди которых выделяются доверие, интерес к работе и поддержка руководства; анализ взаимоотношений школы с семьей показывает средний уровень сотрудничества, большинство родителей активно взаимодействуют со школой, однако около трети опрошенных указали на недостаточную информированность о дополнительной образовательной активности и мероприятиях.

Формирующий этап исследования представлял собой разработку организационно-педагогических условий, направленных на качественное улучшение образовательного процесса в КГУ «Новоильиновская общеобразовательная школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области: реализацию практики социального партнерства; обеспечение высокого уровня профессиональной компетентности педагогов; осуществление взаимодействия школы с семьей. Для реализации практики социального партнерства был организован круглый стол на тему «Социальное партнерство учителей, родителей и представителей общественности», проводился семинар по теме «Социальное партнерство школы и семьи». Для повышения уровня профессиональной компетентности педагогов была разработана и реализована модель управления развитием профессиональной компетентности педагогов КГУ «Новоильиновская общеобразовательная школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области. Для улучшения взаимодействия семьи и школы были реализованы технологии сотрудничества образовательной организации с семьей.

На контрольном этапе исследования выявлены значительные изменения в управлении качеством образования в КГУ «Новоильиновская общеобразовательная школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области: интерес школьников к обучению значительно вырос: с начала исследования доля учащихся с постоянным интересом увеличилась с 15 % до 62 %, что свидетельствует о положительной динамике; изменился баланс стимулирующих и препятствующих факторов профессиональной компетентности педагогов. Если из-

начально преобладали препятствия (собственная инерция, отсутствие ресурсов, недостаток времени), то на контрольном этапе число положительных мотиваторов превысило количество негативных. Доверие, интерес к работе, признание руководством и возможности для роста стали ведущими факторами, способствующими профессиональному росту педагогов; улучшились показатели взаимодействия школы с семьей. Низкий уровень взаимодействия сократился почти вдвое, повысилось качество взаимосвязи между школой и родителями. Теперь значительная часть семей активно участвует в воспитательном процессе, что способствует формированию благоприятной среды для успешного обучения и социализации детей. В целом, реализованные организационно-педагогические условия улучшили учебный интерес школьников, профессионализм педагогов и результативность взаимодействия с семьями, следовательно, гипотеза исследования полностью подтвердилась.

Библиографический список

1. Мокина, А. Д. Управление качеством образования в современной школе / А. Д. Мокина // Педагогика современности. – 2024. – № 3-1 (30). – С. 96–98.

2. Князева, В. В. Педагогика / В. В. Князева. – М. : Вузовская книга, 2020. – 872 с.

3. Подымова, Л. С. Педагогика / Л. С. Подымова. – М. : Юрайт, 2025. – 246 с.

4. Пидкасистый, П. И. Педагогика / П. И. Пидкасистый. – М. : Юрайт, 2025. – 620 с.

5. Богословский, В. И. Развитие системы государственно-общественного управления, практики общественной оценки деятельности школы / В. И. Богословский // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2022. – № 152. – С. 180–185.

6. Василенко, Н. В. Управление образованием: институциональный подход : монография / Н. В. Василенко. – СПб. : ГОУ ИПК СПО, 2022. – 125 с.

7. Горева, О. М. Управление системой образования в условиях повышения качества обучения / О. М. Горева, Л. Б. Осипова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 1. – С. 10–18.

8. Наговицын, С. В. Управление качеством образовательных услуг в условиях современной школы / С. В. Наговицын. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2023. – С. 150–160.

9. Мамиева, З. М. Управление качеством образования как педагогическая проблема в условиях модернизации российского образования / З. М. Мамиева // Проблемы современного педагогического образования. 2022. – № 75-4. – С. 190–192.

Адаптация воспитательных систем к цифровой среде

С. А. Прохоренко
Иркутский национальный исследовательский технический университет, г. Иркутск
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н. В. Шишарина

В эпоху цифровизации и искусственного интеллекта в воспитательной деятельности на первый план выходит проблема адаптации воспитательных систем к цифровой среде, что предполагает сложный и активный путь [1].

Адаптация воспитательных систем к информационной цифровой среде – это процесс пересмотра методов и форм взаимодействия с обучающимися с учетом их жизни в гибридном (реальном и виртуальном) пространстве [2]. Ключевой задачей становится переход от простого использования гаджетов к системному развитию личности в условиях цифровизации педагогики [3].

Цель статьи – представить и раскрыть направления, механизмы и инструменты адаптации воспитательных систем к гуманистически ориентированной цифровой среде.

Методологическим основанием исследования являются идеи научной школы Л. И. Новиковой и Н. Л. Селивановой («Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодежи»).

Результаты. Цифровизация переводит воспитательную систему в режим сетевого сопровождения, меняет роль педагога (модератор, тьютор, наставник), усиливает интерактивность и персонализацию, выдвигает задачи медиаграмотности и цифровой этики (сетевые акции, распределенные проекты, цифровое наставничество, расширенное самоуправление). Отмечены риски фрагментации и внедрения адаптивного сопровождения как условия «цифровой зрелости» образовательной организации.

Рассмотрим основные направления адаптации воспитательных систем к цифре.

Индивидуализация и персонализация. Использование цифровых инструментов позволяет создавать персональные траектории

развития, учитывающие интересы и темп каждого ученика, что повышает его мотивацию.

Трансформация ролей субъектов. В цифровой среде появляются новые «субъекты» воспитания – цифровые технологии, алгоритмы, субкультурные сетевые сообщества, которые влияют на ценности молодежи.

Использование цифрового следа. Электронные портфолио и аналитика данных позволяют объективно оценивать достижения и социальную активность студентов.

Новые формы взаимодействия. Дистанционные олимпиады, конкурсы, участие в студенческой жизни через сайты и соцсети вузов/школ становятся стандартной частью воспитательной работы.

Дадим характеристику инструментам и компонентам успешной адаптации воспитательной системы.

Технологический блок: компьютеры, смартфоны, обучающие платформы и специализированное ПО.

Содержательный блок: материалы для дистанционных активностей, вебинары, интерактивные кейсы и электронные библиотеки.

Методический блок: новые педагогические технологии, такие как гибридное воспитание и сетевое взаимодействие.

Вызовы и риски:

– цифровой разрыв: неравный доступ к технологиям может приводить к социальной изоляции отдельных групп обучающихся;

– кибербезопасность: необходимость формирования критического мышления и цифровой гигиены для защиты от негативного контента и манипуляций в сети;

– адаптация педагогов: необходимость переподготовки кадров для эффективной работы в «умных классах» и владения инструментами на базе ИИ [4].

Цифровую трансформацию можно рассматривать как фактор, который не вытесняет воспитание и воспитательную систему, а переводит ее в иные регистры и практики как медиатизированный гибкий диалог, распределенные практики участия, новые проектные культуры [5].

Воспитательная система в процессе адаптации к цифровой среде превращается в пространство высокой степени доступности и открытости. В этих условиях воспитательная деятельность перестает быть событием, происходящим «по расписанию», и становится

процессом постоянного сопровождения обучающегося в его цифровой социализации. Персонализированная работа педагога начинает опираться на данные цифровой активности обучающихся, что помогает выстраивать воспитательные траектории и предотвращать риски (социальную изоляцию, потерю мотивации, неконструктивные формы сетевого поведения).

Адаптация воспитательной системы к цифровой среде трансформирует ценностное и смысловое изменение воспитания [6; 7]. В таком процессе важно обеспечить безопасное и ответственное поведение в цифровой среде, продвигать гуманистические и патриотические ориентиры. В этом контексте цифровая среда перестает быть нейтральным каналом, она сама становится носителем воспитательной повестки и наполняет ее смыслами, культурой и ценностным содержанием.

Существенным признаком адаптации воспитания к цифровой среде является трансляция образцов гражданского поведения через цифровые форматы наставничества.

Цифровая трансформация обнажает противоречия воспитания в таких условиях: с одной стороны, возможности индивидуализации, с другой стороны, появляются риски фрагментации воспитательного влияния, поскольку у обучающегося появляется множество разнородных цифровых источников идентификационных и ценностных образцов, не всегда согласованных с миссией школы.

Выводы. Необходимо создание такой воспитательной архитектуры, которая обеспечит не только доступ к цифровым ресурсам, но и их смысловое, культурное и гражданское освоение и общественно-полезную активность.

Современные исследования [1–8] подчеркивают, что воспитывающая цифровая среда должна формировать у обучающихся способность к ответственной сетевой коммуникации, соотнесению личных образовательных траекторий с общественно значимыми целями, участию в цифровых сообществах профессиональной и гражданской направленности, где действуют прозрачные правила, механизмы наставничества и обратной связи.

Одним из перспективных направлений является интеграция цифровых и очных форм воспитательной работы в единую смешанную модель, когда каждое реальное событие сопровождается предварительной цифровой подготовкой, дистанционными кон-

сультациями, сетевым обсуждением и последующей рефлексией в цифровом портфеле. Это делает воспитание непрерывным и растянутым во времени, в нем заложена гибкость участия: выделяются этапы ориентации (анонсы, регистрация, диагностика интересов), собственно события (возможность подключиться дистанционно, параллельные каналы обратной связи), постсобытийный анализ (эссе, обсуждения, рекомендации наставников, знаки достижения).

В перспективе это может перерасти в систему адаптивного воспитательного сопровождения [8], когда цифровые сервисы подсказывают педагогу зоны ценностных дефицитов, риски социальной изоляции, снижение мотивации и возможные формы компенсации. Такой подход усиливает адресность, повышает прозрачность сопровождения и делает воспитательную систему по-настоящему чувствительной к потребностям личности.

Итак, воспитательный потенциал воспитательной системы в условиях цифровой трансформации не только не утрачивается, но и получает новые возможности для актуализации, если цифровые решения осмыслены в гуманистической и ценностно ориентированной логике.

Библиографический список

1. Шишарина, Н. В. Искусственный интеллект в воспитании / Н. В. Шишарина, С. А. Прохоренко // Воспитание: региональный аспект. Проблемы, пути решения, опыт : материалы IV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Иркутск, 25–27 марта 2025 г. / под ред. Е. Л. Федотовой, С. А. Харченко, Е. А. Никитиной, А. С. Середкиной. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2025. – С. 274–279.

2. Ревинова, С. Ю. Информатика. Цифровая грамотность : учебное пособие / С. Ю. Ревинова, М. М. Эебердыева. – Москва : РУДН, 2024.

3. Сафонов, А. А. Цифровая педагогика. Практический курс : учебник и практикум для вузов / А. А. Сафонов, М. А. Сафонова. – Москва : Юрайт, 2024.

4. Баланов, А. Н. Искусственный интеллект. Понимание, применение и перспективы : учебник для вузов / А. Н. Баланов. – Санкт-Петербург : Лань, 2025.

5. Атаманова, Н. П. Цифровая трансформация образования в современном образовательном пространстве : монография / Н. П. Атаманова, О. Я. Емельянова, С. А. Храмова. – Москва : МГПУ, 2021.

6. Благополучие детей в цифровую эпоху : доклад к XX Апрельской междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества (Москва, 9–12 апр. 2019 г.) / А. А. Бочавер, С. В. Докука, М. А. Новикова и др. – М. : Изда-

тельский дом Высшей школы экономики, 2019. – 34 с. – URL: https://conf.hse.ru/mirror/pubs/share/ 262127942 (дата обращения: 23.08.2021).

7. Гузова, А. В. Потенциал цифровой среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями / А. В. Гузова, Н. В. Савицкая, О. А. Круковская, О. В. Дедова // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024) : сб. статей V международной научно-практической конференции. 14—15 ноября 2024 г. / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. – М. : Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. – С. 315–329. – https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2024/contents/Guzova_Savitskaya_et_al

8. Шишарина, Н. В. Мягкое воспитание: современная философия взаимодействия «взрослый-ребенок» / Н. В. Шишарина // Сибирский педагогический журнал. – 2026. – № 2. – С. 41–52.

Межличностные конфликты и их профилактика в организационной среде

Т. В. Раимбекова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О. А. Таротенко

Межличностные конфликты в организациях рассматриваются как важное социально-психологическое явление, оказывающее непосредственное влияние на эффективность деятельности коллективов, качество выполнения профессиональных задач и психологический климат в организации. Современные организационные условия характеризуются высокой динамичностью, ростом конкуренции, эмоциональной напряженностью и увеличением когнитивной и эмоциональной нагрузки на сотрудников, что повышает вероятность возникновения конфликтов и проявлений деструктивного поведения [2]. Деструктивные конфликты оказывают негативное воздействие на продуктивность коллективов, способствуют росту текучести кадров, ухудшению социально-психологического климата и повышению уровня профессионального выгорания [4]. В то же время конструктивные конфликты могут выступать стимулом для развития коммуникативных навыков, инновационного мышления и повышения организационной гибкости, что подчеркивает

необходимость системного подхода к изучению конфликтных процессов и факторов их профилактики [2].

Эмпирическая база исследования представлена коллективом КГП на ПХВ «Центр матери и ребенка» г. Усть-Каменогорск. В исследовании приняли участие 40 сотрудников различных подразделений – административно-управленческого, медицинского и вспомогательного персонала. Среди участников 85 % составляют женщины и 15 % – мужчины; возраст варьировался от 25 до 55 лет, стаж работы – от 1 до 20 лет. Выборка носила целенаправленный характер, обусловленный спецификой исследуемой проблемы, связанной с высокими эмоциональными и коммуникативными требованиями профессиональной деятельности в организации. Рабочая гипотеза исследования заключается в том, что уровень межличностной конфликтности в коллективе находится в прямой зависимости от коммуникативной и конфликтологической компетентности сотрудников, социально-психологического климата и индивидуально-психологических характеристик личности [3].

Для комплексной диагностики применялись стандартизированные методики психодиагностики, включая тест Басса–Дарки для измерения агрессивности [1], методику Т. Лири для выявления типов межличностных отношений [1], личностный опросник Айзенка для оценки экстраверсии, нейротизма и психотизма [2], шкалу реактивной и личной тревожности Ч. Спилбергера – Ю. Ханина [2], а также методики оценки социально-психологического климата коллектива. Дополнительно использовались методы экспертного опроса и систематического наблюдения, что обеспечило возможность комплексного анализа условий возникновения межличностных конфликтов и факторов, способствующих их профилактике.

Результаты исследования показали, что уровень конфликтности сотрудников в среднем оценивается как средний, при этом 27 % участников продемонстрировали повышенную агрессивность и эмоциональную напряженность, что соответствует выводам предыдущих исследований о связи агрессивности и конфликтного поведения в организациях с высокой эмоциональной нагрузкой [5]. Диагностика межличностных отношений выявила преобладание авторитарного и независимо-доминирующего типов взаимодействия, что указывает на ориентацию сотрудников на контроль и конкуренцию в межличностных взаимодействиях. Личностные характе-

ристики, определенные по шкале Айзенка, показали, что около 60 % участников обладают высоким уровнем нейротизма, что отражает эмоциональную неустойчивость и сложности саморегуляции, влияющие на вероятность возникновения деструктивных конфликтов. Анализ социально-психологического климата выявил умеренный уровень удовлетворенности межличностными отношениями в коллективе, однако в отдельных подразделениях наблюдались признаки напряженности, обусловленные нечетким распределением обязанностей и различиями в профессиональных ролях [1].

Полученные данные подтверждают гипотезу исследования, демонстрируя, что уровень межличностной конфликтности связан с личностными характеристиками сотрудников, их коммуникативной и конфликтологической компетентностью, а также с социально-психологическим климатом организации. Данные свидетельствуют о том, что авторитарные стили взаимодействия и высокий уровень нейротизма усиливают вероятность проявлений агрессии и деструктивного поведения, тогда как развитые коммуникативные навыки и ориентация на сотрудничество способствуют снижению конфликтности [4]. Практическая значимость исследования заключается в возможности разработки целевых программ повышения конфликтологической и коммуникативной компетентности, корректировки организационной структуры и улучшения социально-психологического климата, что обеспечивает профилактику деструктивных конфликтов и повышение эффективности коллективной деятельности.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что межличностные конфликты в коллективе КГП на ПХВ «Центр матери и ребенка» г. Усть-Каменогорск являются многогранным социально-психологическим феноменом, обусловленным личностными особенностями сотрудников, их стилями взаимодействия и характеристиками социально-психологического климата. Системный подход к профилактике конфликтов, включающий организационные меры, развитие эмоциональной устойчивости, коммуникативной и конфликтологической компетентности, является ключевым фактором повышения эффективности работы коллектива и формирования положительного психологического климата в организации.

Библиографический список

1. Корогодин, В. С. Оптимизация оценки социально-психологического климата в организации / В. С. Корогодин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 4(142). – С. 165.

2. Крылова, М. А. Конфликты в высшей школе: виды, причины, последствия / М. А. Крылова, Ю. М. Якимов // International Research Journal (IRJ). – 2022. – № 2 (116).

3. Сергеева, М. Г. Управление конфликтными ситуациями в педагогическом коллективе как фактор создания комфортной образовательной среды / М. Г. Сергеева, Н. М. Симонова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 4 (апрель).

4. Скрипниченко, Л. С. Методы профилактики межличностных конфликтов в организации / Л. С. Скрипниченко, В. А. Передерий // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2024. – № 2. – С. 43–47.

5. Титова, Г. Н. Взаимосвязь социально-психологического климата и трудовой мотивации в коллективе / Г. Н. Титова, А. Н. Копылов // Вестник науки. – 2024. – № 2 (71). – Т. 1. – С. 105–110.

Взаимосвязь социально-психологического климата и стиля руководства организацией

Ф. В. Савиных

Омская гуманитарная академия, г. Омск

Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Эффективность современной организации определяется не только экономическими и технологическими показателями, но и качеством человеческого капитала, уровнем социальной сплоченности и психологического комфорта сотрудников. В последние десятилетия внимание исследователей сосредоточено на изучении социально-психологического климата (СПК) как ключевого фактора продуктивной деятельности коллектива. Парыгин рассматривает СПК как устойчивое явление, характеризующее эмоциональный фон, степень доверия, уровень сплоченности и способность группы справляться с конфликтами. Аналогично, Гуткина подчеркивает, что благоприятный СПК не только повышает удовлетворенность трудом, но и способствует мотивации сотрудников, снижению стрессовой нагрузки и формированию организационной идентич-

ности. Исследования Робертсона подтверждают, что благоприятный климат внутри коллектива напрямую коррелирует с продуктивностью и инновационной активностью сотрудников.

Стиль руководства является одним из ключевых факторов, влияющих на формирование СПК. Лайкерт выделял четыре модели управления: эксплуататорско-авторитарную, автократическую, консультативную и демократическую. Авторитарный стиль характеризуется централизацией власти, жестким контролем и минимальной вовлеченностью сотрудников в процесс принятия решений. Как отмечают Левин, Липпитт и Уайт, такой подход часто приводит к снижению доверия, росту конфликтности и эмоциональной напряженности в коллективе. Напротив, демократический и консультативный стили, предполагающие участие сотрудников в управленческих процессах и уважение их мнения, способствуют развитию сплоченности и удовлетворенности трудом. Bass и Avolio подчеркивают, что трансформационный стиль управления, ориентированный на вдохновение, мотивацию и личностное развитие сотрудников, положительно влияет на организационный климат, стимулируя внутреннюю мотивацию и инициативность.

Современные исследования, посвященные взаимосвязи стиля руководства и СПК, демонстрируют, что демократический подход формирует более благоприятный климат, повышает уровень доверия между руководителем и подчиненными, снижает сопротивление изменениям и способствует профессиональной реализации сотрудников. В организациях с авторитарным стилем наблюдается снижение эмоционального комфорта, рост напряженности и низкая сплоченность. Иванова отмечает, что в медицинских учреждениях, где уровень ответственности и стрессовая нагрузка особенно высоки, именно стиль руководства определяет качество межличностных взаимодействий и организационный климат. Демократический стиль способствует активному обмену информацией, развитию доверительных отношений и поддерживает коллективную инициативу, что особенно важно для команд, работающих в стрессовых условиях.

Эмпирические исследования также подтверждают эти выводы. В рамках нашего исследования были опрошены 60 сотрудников медицинской организации, использовались методики оценки СПК (по адаптированным методикам Л. Б. Гуткиной и Б. Д. Парыгина) и

стиль руководства оценивался с помощью опросника MLQ. Результаты показали, что 65 % сотрудников оценивают эмоциональный климат как положительный или удовлетворительный, 70 % отметили высокий уровень сплоченности, а доверие к руководству проявлялось у 60 % участников. Наиболее часто встречался консультативный стиль руководства (45 %), демократический – у 30 % руководителей, авторитарный – у 25 %. Корреляционный анализ продемонстрировал значимую положительную связь демократического и консультативного стилей с показателями СПК: сплоченностью (r = 0,62), доверием (r = 0,58), удовлетворенностью трудом (r = 0,55). Авторитарный стиль, напротив, отрицательно коррелировал со сплоченностью (r = –0,52) и доверием (r = –0,49). Эти данные подтверждают позицию многих авторов, что стиль управления напрямую влияет на эмоциональный и социальный климат коллектива, а следовательно, и на эффективность организационной деятельности.

Анализ литературы и результаты эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что для повышения эффективности деятельности организации необходимо учитывать психологические и социальные аспекты управления. Формирование благоприятного СПК требует не только внедрения демократических и консультативных управленческих практик, но и постоянной работы руководителя над личностным развитием, созданием доверительной атмосферы, поддержкой инициативы и вовлеченностью сотрудников. Как отмечают Bass и Avolio (1990), трансформационный стиль руководства способствует долгосрочной мотивации и вовлеченности коллектива, что особенно актуально в условиях современной динамичной среды, требующей гибкости и адаптивности.

Таким образом, взаимосвязь социально-психологического климата и стиля руководства является критически важным аспектом управления организацией. Исследования показывают, что демократический, консультативный и трансформационный стили управления создают условия для позитивного эмоционального климата, высокой сплоченности и доверия, что, в свою очередь, повышает общую эффективность деятельности коллектива. Авторитарный стиль управления, несмотря на эффективность в краткосрочной перспективе для контроля, негативно сказывается на организационной атмосфере, снижает мотивацию и повышает риск конфликтов. Учет психологических и социальных факторов управ-

ления позволяет не только оптимизировать производственные процессы, но и создать устойчивую основу для долгосрочного развития организации.

Библиографический список

1. Максименко, Е. Ф. Влияние стиля руководства на психологический климат в коллективе / Е. Ф. Максименко, И. С. Бубнова // Педагогическая перспектива. – 2023. – № 2(10). – С. 63–70.

2. Прокурова, С. В. Взаимосвязь стиля руководства коллективом с социально-психологическим климатом в системе органов МВД России / С. В. Прокурова, А. А. Попова // Юридическая психология и психология безопасности. – 2024.

3. Черкащенко, А. С. Роль руководителя в создании социально-психологического климата коллектива образовательной организации / А. С. Черкащенко, А. А. Николаева // Бюллетень науки и практики. – 2023. – Т. 9. – № 7.

4. Корогодин, В. С. Оптимизация оценки социально-психологического климата в организации / В. С. Корогодин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 4(142).

5. Смирнова, В. А. Исследование взаимосвязи стиля руководства и социально-психологического климата на примере коммерческой организации / В. А. Смирнова // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2015. – № 11. – С. 187–191.

6. Савинков, С. Н. Исследование влияния стиля руководства на социально-психологический климат в производственном коллективе / С. Н. Савинков, И. О. Мудрова // Психолог. – 2024. – № 1.

7. Бектенова, А. Б. Особенности социально-психологического климата в коллективе и влияния стилей управления руководителя / А. Б. Бектенова // Вопросы устойчивого развития общества. – 2022. – № 7. – С. 415–420.

Возрастные особенности адаптации к цифровым системам и модель плавной цифровой адаптации для снижения техностресса

В. В. Сарычев

Омская гуманитарная академия, г. Омск

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н. В. Савина

Современная цифровизация профессиональной деятельности сопровождается ростом требований к освоению новых технологий

и рабочих инструментов. Исследования показывают наличие возрастных различий в реакции сотрудников на такие изменения. Так, в работах В. Г. Коноваловой, (2022), А. Ю. Дидичева и С. В. Трушковой (2025), а также в исследованиях информационного стресса В. А. Бодрова (2000) отмечается, что у работников старших возрастных групп чаще возникают трудности при освоении новых цифровых инструментов и повышается уровень психоэмоционального напряжения. Тогда как у молодых сотрудников при высокой степени постоянной онлайн-включенности возрастает риск информационной перегрузки [1; 2; 3]. В международной научной литературе подобное состояние описывается термином «техностресс» – стресс, возникающий в связи с использованием информационно-коммуникационных технологий и условиями цифровизации труда. Концептуализация данного феномена представлена в исследованиях T. S. Ragu-Nathan и соавт. [4].

Цель статьи – представить психологически ориентированную модель «плавной цифровой адаптации» (далее – ПЦА), учитывающую возрастные особенности освоения цифровых систем и направленную на снижение риска техностресса при внедрении информационных систем, и предложить практические рекомендации по ее применению без привязки к конкретным программным решениям.

Теоретическое обоснование проблемы. В современных исследованиях техностресса внимание уделяется как характеристикам цифровой рабочей среды, так и организационным условиям ее внедрения. К факторам, повышающим вероятность стрессовых реакций, относят увеличение информационной нагрузки, сложность цифровых систем и неопределенность при их использовании. Одновременно показано, что организационные меры: обучение пользователей, управленческая поддержка и наличие понятных регламентов работы – способны смягчать негативные психоэмоциональные эффекты цифровизации и облегчать адаптацию сотрудников к новым технологиям, что отмечается в работах T. S. Ragu-Nathan и соавт. и E. Rohwer и соавт. [4; 5].

Возрастные различия в реакции на цифровые изменения можно объяснить несколькими механизмами. Во-первых, это когнитивная нагрузка, рассматриваемая в рамках теории когнитивной нагрузки J. Sweller [6]. Резкое изменение интерфейсов и правил ра-

боты увеличивает объем информации, который необходимо одновременно удерживать в рабочей памяти.

Во-вторых, значимую роль играют привычные модели профессиональной деятельности. Внедрение новых информационных систем может восприниматься сотрудниками как угроза эффективности работы или профессиональной компетентности. В результате формируется сопротивление изменениям, которое может снижаться по мере постепенной адаптации к новой технологии, что описано в исследованиях внедрения информационных систем L. Lapointe и S. Rivard, а также в обзоре реакций сотрудников на организационные изменения [7; 8].

Третьим важным фактором является самоэффективность пользователя, то есть уверенность человека в способности успешно работать с цифровыми инструментами. Исследования показывают, что для сотрудников старших возрастных групп особенно важны простота интерфейса и наличие поддерживающей среды, включая обучение и помощь коллег, что согласуется с моделями принятия информационных технологий, предложенными V. Venkatesh и соавт. [9]. Молодые мужчины и женщины старшего возраста показывают высокий уровень отвлечения внимания из-за технологий, технологические требования представляют большую проблему также для женщин старшего возраста [10].

Модель плавной цифровой адаптации. ПЦА представляет собой сценарий внедрения информационных систем, при котором изменения вводятся постепенно. На начальном этапе сохраняется привычная логика выполнения рабочих задач, а новые цифровые функции добавляются по мере адаптации пользователей.

Основные принципы ПЦА включают:

– сохранение привычной последовательности действий при выполнении задач;

– минимальные изменения интерфейса на начальном этапе внедрения;

– возможность различных способов ввода данных;

– автоматизацию рутинных операций;

– поэтапное расширение функциональности системы;

– сокращение числа решений, которые пользователь должен принимать во время работы.

Практические рекомендации по внедрению ПЦА представлены в таблице.

Этапы внедрения модели плавной цифровой адаптации

0–2 нед.	Предварительная диагностика рисков и информирование сотрудников о целях внедрения
3–6 нед.	Пилотное использование базового функционала и сбор обратной связи
7–12 нед.	Обучение пользователей и наставничество, стабилизация рабочих процессов
13+ нед.	Расширение функциональности и мониторинг психоэмоционального состояния сотрудников

Для работников старших возрастных групп особенно важны стабильность интерфейса в период адаптации, короткие обучающие модули с практическими заданиями, доступный канал помощи без публичной оценки ошибок, а также поддерживающая обратная связь, повышающая уверенность в работе с цифровыми инструментами.

Ожидаемые эффекты и ограничения. Использование ПЦА позволяет снизить уровень стрессовой нагрузки на ранних этапах внедрения цифровых систем, обеспечить более равномерную адаптацию сотрудников разных возрастных групп и уменьшить количество ошибок в начале использования новой системы. В то же время данный подход имеет определенные ограничения. К ним относятся более длительный период внедрения, необходимость дополнительной организационной поддержки и временное сосуществование старых и новых рабочих процедур.

Выводы. Возрастные особенности адаптации к цифровым технологиям связаны с различиями в когнитивной нагрузке, устойчивостью привычных профессиональных действий и уровнем уверенности в использовании новых инструментов, а также с гендерными особенностями. Модель плавной цифровой адаптации может рассматриваться как практический подход к снижению техностресса при внедрении информационных систем за счет постепенного введения изменений, автоматизации рутинных операций и целенаправленной поддержки пользователей.

Библиографический список

1. Коновалова, В. Г. Цифровые технологии как фактор техностресса: проблемы и возможности их решения / В. Г. Коновалова // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2022. – Т. 11. – № 3. – С. 17–21.

2. Дидичев, А. Ю. Цифровизация и ее воздействие на профессиональное выгорание / А. Ю. Дидичев, С. В. Трушкова // Гуманитарный научный вестник. – 2025. – № 3. – С. 91–97.

3. Бодров, В. А. Информационный стресс: пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.

4. Ragu-Nathan, T. S. et al. The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. Information systems research, 2008, Т. 19, № 4, pp. 417–433.

5. Rohwer, E. et al. Overcoming the “dark side” of technology—a scoping review on preventing and coping with work-related technostress. International journal of environmental research and public health, 2022, Т. 19, № 6, pp. 3625.

6. Sweller, J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive science, 1988, Т. 12, № 2, pp. 257–285.

7. Lapointe, L., Rivard, S. A Multilevel Model of Resistance to Information Technology Implementation1. MIS quarterly, 2005, Т. 29, № 3, pp. 461–492.

8. Oreg, S., Vakola, M., Armenakis, A. Change recipients’ reactions to organizational change: A 60-year review of quantitative studies. The Journal of applied behavioral science, 2011, Т. 47, № 4, pp. 461–524.

9. Venkatesh, V. et al. User acceptance of information technology: Toward a unified view1. MIS quarterly, 2003, Т. 27, № 3, pp. 425–478.

10. Rašticová, M. et al. Technostress among older workers: a Central European perspective. Psychology Research and Behavior Management, 2025, pp. 1211–1225.

Методики для измерения (изучения) субъектно-личностного потенциала подростка

Ф. Ф. Саяпов

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа

Научный руководитель – д-р пед. наук, профессор Л. А. Амирова

Актуализация проблемы развития субъектно-личностного потенциала подрастающего поколения обусловлена стратегическими задачами, поставленными перед системой российского образова-

ния. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ подчеркивается необходимость создания условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 № 678-р (в редакции от 01.07.2025), определяет в качестве приоритетной задачи обеспечение персонализации образования, поддержки индивидуальности, развития способности ребенка к осознанному выбору и ответственности [4].

Особую значимость указанные ориентиры приобретают в подростковом возрасте (13–17 лет), который является сензитивным периодом для становления субъектности, формирования личностной идентичности, развития способности к целеполаганию и рефлексии. Именно в этот период закладываются основы жизненного самоопределения, формируется готовность к осуществлению осознанных выборов в различных сферах жизнедеятельности, включая сферу дополнительного образования и будущей профессиональной реализации. Цифровая трансформация образования, закрепленная в документах стратегического планирования, актуализирует необходимость исследования специфики проявления субъектно-личностного потенциала в цифровой среде, а также возможностей его активизации средствами дополнительного образования, реализуемого с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Это требует разработки и систематизации адекватного диагностического инструментария, позволяющего фиксировать не только наличный уровень развития исследуемого феномена, но и его динамику в процессе целенаправленных педагогических воздействий.

Цель настоящей статьи заключается в теоретическом обосновании и систематизации методик измерения субъектно-личностного потенциала подростков, релевантных задачам исследования процессов его активизации в цифровой среде дополнительного образования.

Категория «субъектно-личностный потенциал» носит междисциплинарный характер и требует обращения к методологическим основаниям субъектного и личностно-ориентированного подходов. В философско-психологической традиции понятие субъекта разрабатыва-

лось в трудах С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, где субъект понимается как носитель активности, способный к инициативе, целеполаганию, преобразованию действительности и самого себя. Личностный потенциал, в свою очередь, трактуется как система свойств и способностей, обеспечивающих готовность личности к саморазвитию, самореализации, преодолению трудностей, осуществлению выборов. В современной педагогической науке субъектно-личностный потенциал рассматривается как интегративная характеристика, включающая совокупность субъектных свойств (активность, автономность, опосредствованность, креативность, рефлексивность) и личностных качеств (ответственность, ценностно-смысловые ориентации, направленность), обеспечивающих возможность продуктивного взаимодействия с миром, успешного осуществления деятельности, непрерывного саморазвития.

Применительно к подростковому возрасту структура субъектно-личностного потенциала может быть представлена следующими компонентами: мотивационно-ценностный (система ценностных ориентаций, направленность личности, смысложизненные ориентации); когнитивный (представления о себе как субъекте деятельности, понимание собственных возможностей и ограничений); регулятивный (способность к целеполаганию, планированию, самоконтролю, самоорганизации); рефлексивный (способность к осмыслению собственной деятельности, поведения, личностных изменений); коммуникативный (готовность к взаимодействию, кооперации, диалогу в совместной деятельности).

В контексте настоящего исследования особую значимость приобретает понимание специфики функционирования субъектно-личностного потенциала в цифровой среде. Цифровой субъектно-личностный потенциал может быть определен как способность подростка к осознанной, инициативной, ответственной деятельности в цифровом пространстве, направленной на решение образовательных, коммуникативных, творческих задач, саморазвитие и самореализацию с использованием цифровых инструментов и ресурсов. Его структура дополняется такими компонентами, как цифровая компетентность, критическое отношение к информации, способность к безопасному и этичному поведению в сети, готовность к сетевому взаимодействию и кооперации.

Диагностика субъектно-личностного потенциала требует применения комплекса методик, позволяющих охватить все структурные компоненты изучаемого феномена. Современный психолого-педагогический инструментарий располагает значительным арсеналом валидных и надежных методик, многие из которых прошли апробацию на подростковых выборках.

Для исследования субъектных качеств личности широко применяется методика «Уровень развития субъектности личности», разработанная М. А. Щукиной. Данный опросник позволяет диагностировать такие параметры субъектности, как активность, автономность, целостность, опосредствованность, креативность, самоценность. Методика адаптирована для использования в подростковом возрасте и дает возможность выявить не только общий уровень развития субъектности, но и индивидуальный профиль субъектных качеств, что особенно важно для проектирования персонализированных образовательных траекторий в дополнительном образовании. Изучение самоорганизации деятельности подростков может быть осуществлено с помощью методики «Диагностика особенностей самоорганизации» Н. Г. Милорадовой и А. Д. Ишкова. Опросник нацелен на измерение таких регуляторных компонентов, как целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевые усилия, а также уровень развития самоорганизации в целом. Указанные характеристики являются ключевыми для понимания готовности подростка к самостоятельной образовательной деятельности, в том числе в цифровой среде, где требуется высокая степень саморегуляции и ответственности [5; 6].

Для диагностики социальной и коммуникативной компетентности, выступающих важными составляющими субъектно-личностного потенциала, может быть рекомендована методика «КОСКОМ» В. Н. Куницыной. Данный инструментарий позволяет оценить уровень развития коммуникативных свойств личности, включая коммуникативную совместимость, социальную адаптивность, уверенность в общении, а также выявить трудности в сфере межличностного взаимодействия. В условиях активного использования подростками цифровых коммуникаций данная методика приобретает дополнительную значимость, так как позволяет опосредованно судить о возможных переносах коммуникативных трудностей из реальной в виртуальную среду. Ответственность и

самоуважение как базовые личностные характеристики могут быть исследованы с использованием соответствующих шкал из модифицированного варианта личностного опросника Г. Айзенка – Г. Уилсона. Ответственность рассматривается как интегративное качество, обеспечивающее способность человека отвечать за свои поступки, выполнять обязательства, доводить начатое дело до конца, что является необходимым условием успешной реализации субъектной позиции в образовательной деятельности [1].

Значительный интерес для исследования субъектно-личностного потенциала представляет информационно-методический ресурс «Диагностика личностного потенциала», разработанный в рамках программы «Развивающая среда». Данный ресурс содержит методологию диагностики и развития личностного потенциала детей и подростков, включая более тридцати пяти научно подтвержденных методик для различных возрастных категорий. Особую ценность представляет то, что материалы структурированы по возрастным группам, включая среднюю и старшую школу, что облегчает задачу подбора адекватного инструментария для исследовательской работы с подростками 13–17 лет.

Активизация цифрового субъектно-личностного потенциала в дополнительном образовании требует разработки и внедрения диагностических процедур, позволяющих фиксировать особенности проявления субъектных качеств в цифровой образовательной среде. Традиционные методики нуждаются в адаптации с учетом специфики цифрового взаимодействия, а также в дополнении инструментарием, направленным на изучение цифровой компетентности, опыта сетевой коммуникации, особенностей саморегуляции в условиях цифрового обучения. При исследовании цифрового компонента целесообразно использовать методы анализа продуктов деятельности подростков в цифровой среде: портфолио выполненных работ, участие в сетевых проектах, ведение образовательных блогов, создание цифрового контента. Данные методы позволяют судить о реальных проявлениях активности, инициативности, креативности, ответственности в процессе освоения дополнительных общеобразовательных программ с использованием цифровых инструментов. Важным источником информации могут служить методы самооценки и рефлексивные отчеты подростков о своем опыте деятельности в цифровой образовательной среде. Рефлексивные

эссе, дневники, карты самонаблюдения позволяют выявить особенности осознания подростками собственных целей, мотивов, трудностей и достижений в процессе цифрового обучения, а также оценить динамику развития рефлексивности как ключевого субъектного качества.

Эффективная диагностика субъектно-личностного потенциала в системе дополнительного образования требует создания целостной системы мониторинга, включающей входную, промежуточную и итоговую диагностику. Такая система позволяет отслеживать динамику развития изучаемых качеств на протяжении всего периода освоения дополнительной общеобразовательной программы и оценивать эффективность реализуемых педагогических воздействий [5].

Входная диагностика направлена на определение исходного уровня развития субъектно-личностного потенциала, выявление индивидуальных особенностей и образовательных потребностей подростков, что служит основой для проектирования индивидуальных образовательных траекторий. Промежуточная диагностика позволяет отслеживать динамику изменений, своевременно вносить коррективы в образовательный процесс. Итоговая диагностика дает возможность оценить результативность образовательной программы в аспекте развития субъектных качеств обучающихся. При организации диагностического исследования важно соблюдать принцип возрастосообразности, учитывая психологические особенности подросткового периода. Процедура обследования должна быть построена таким образом, чтобы мотивировать подростков к участию, снимать возможное напряжение и тревожность, создавать условия для проявления искренности и заинтересованности. Этому способствует использование разнообразных методов, сочетание опросных методик с проективными техниками, включение элементов игрового взаимодействия [6].

Особого внимания требует интерпретация результатов диагностики. Полученные данные не должны использоваться для навешивания «ярлыков» или жесткой категоризации обучающихся. Их назначение – служить основой для понимания индивидуальных особенностей, выявления зон ближайшего развития, проектирования адресной психолого-педагогической поддержки. Результаты диагностики должны обсуждаться с подростками в развивающем

ключе, помогая им лучше понять себя, свои сильные стороны и точки роста.

Таким образом, проблема измерения субъектно-личностного потенциала подростков приобретает особую актуальность в контексте задач, поставленных перед системой дополнительного образования документами стратегического планирования. Персонализация образования, поддержка индивидуальности, развитие готовности к осознанному выбору требуют адекватного диагностического инструментария, позволяющего фиксировать не только предметные и метапредметные результаты, но и личностное развитие обучающихся. Проведенный анализ показывает, что современная психолого-педагогическая наука располагает значительным арсеналом методик, позволяющих диагностировать различные компоненты субъектно-личностного потенциала: субъектные качества, особенности самоорганизации, ответственность, рефлексивность, коммуникативную компетентность. Комплексное применение данных методик дает возможность получить целостное представление об уровне развития изучаемого феномена и его динамике в процессе целенаправленных педагогических воздействий.

Вместе с тем, цифровая трансформация дополнительного образования ставит новые исследовательские задачи, связанные с изучением специфики проявления субъектно-личностного потенциала в цифровой среде. Решение этих задач требует дальнейшей разработки и апробации диагностического инструментария, адаптированного к условиям цифрового обучения и позволяющего фиксировать особенности цифрового компонента субъектно-личностного потенциала.

Библиографический список

1. Айзенк, Г. Ю. Как измерить личность / Г. Ю. Айзенк, Г. Вильсон. – Москва : Когито-Центр, 2008. – 284 с.

2. Зарецкий, Ю. В. Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов / Ю. В. Зарецкий, В. К. Зарецкий, И. Ю. Кулагина // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 1. – С. 99–110. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n1/68800 (дата обращения: 07.03.2026).

3. Милорадова, Н. Г. Диагностика особенностей самоорганизации : методическое пособие / Н. Г. Милорадова, А. Д. Ишков. – Москва : МГСУ, 2001. – 58 с.

4. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года: (ред. от 29.12.2025). – Москва : Кремль, 2012.

5. Щукина, М. А. Психология саморазвития личности : монография / М. А. Щукина. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2015. – 348 с. – ISBN 978-5-288-05622-2.

6. Щукина, М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения / М. А. Щукина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 2. – С. 7–22.

Интерактивные технологии в профилактике агрессивного поведения подростков

А. Ж. Саясатова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Слово «Интерактив» в переводе с английского «взаимодействие». Понятие «интерактивный» означает способность участвовать в общении и взаимодействии с другими людьми. Под термином «интерактивные методы обучения и воспитания» подразумеваются методы, основанные на взаимодействии студентов между собой, преподавателями, родителями и другими участниками образовательного процесса [1]. Суть использования интерактивного общения в профилактической работе заключается в том, что занятия организованы таким образом, что все участники активно участвуют в общем процессе творчества. Подросткам предоставляется возможность оценить свои поступки не столько через оценку взрослых, сколько через мнение и отношение своих сверстников. Из-за психологических особенностей подростков подобные методы привлечения лучше усваиваются. Применение интерактивных методов исключает доминирование одного мнения над другим, что особенно важно для подросткового возраста, когда попытка воздействия воспринимается как попытка унизить личность. Любые формы назидания подросток воспринимает скептически, как попытку ограничить его свободу.

Использование интерактивных методов применяется в профилактической работе по таким направлениям, как профилактика суицида: семинар с элементами упражнения «В поисках позитивного настроения»; занятие по методам преодоления стресса и негативных эмоций; например, занятие «Уверенность». Профилактика экстремизма: семинар «Толерантность – путь к снисходительности».

Профилактика зависимостей. В последнее время стало очевидно – агрессия проявляется уже в детском возрасте. Исследование технологии психологической работы предполагает научно обоснованный подход к разделению процесса на отдельные этапы и действия для достижения целей. Эта технология обеспечивает организованный подход ко всем компонентам работы, позволяет планировать деятельность и устанавливать различные цели и задачи на различные периоды времени. Психологическую работу можно рассматривать на разных уровнях – от конкретной ситуации взаимодействия до решения психологических задач.

При работе с агрессивными подростками необходимо применять гибкие методики психотерапии, в том числе искусствотерапию, которая дает возможность воспроизводить, переживать и осознавать конфликтные ситуации и проблемы подростка. Перед тем как приступить к коррекции, важно провести первичное собеседование для установления контакта. В процессе общения необходимо создать атмосферу, в которой подросток чувствовал бы себя комфортно и естественно. Ведь арт-терапия с агрессивными подростками предполагает недирективный подход, неспешное достижение результатов, гибкий график сессий и активное побуждение к работе. Основное внимание уделяется самому процессу работы с материалами, а не анализу психических аспектов. Исходный вид арт-терапии – рисование, однако современная практика включает музыкотерапию, танцевально-двигательную, драматерапию, сказкотерапию, библиотерапию и другие формы творчества. Анализ современных методов работы с агрессией подростков свидетельствует о актуальности проблемы и необходимости поиска новых подходов к ее решению.

Итак, интерактивные технологии могут играть важную роль в профилактике агрессивного поведения подростков. Они могут быть использованы для обучения эмоциональным навыкам, развития

эмпатии, управления стрессом и конфликтами. Например, виртуальная реальность может быть использована для создания симуляций ситуаций, в которых подростки могут научиться контролировать свои эмоции и реагировать адекватно на различные вызовы. Это может помочь им развить навыки эмоционального интеллекта и управления гневом. Существуют мобильные приложения и игры, которые помогают подросткам осознавать свои эмоции, улучшать коммуникацию и развивать навыки решения конфликтов, а также могут предоставить возможность для индивидуального обучения и адаптации под конкретные потребности каждого подростка. Они также могут помочь в отслеживании прогресса и оценке эффективности программ профилактики агрессивного поведения.

Одним из основных преимуществ использования интерактивных технологий является доступность и привлекательность для подростков. Игровая форма обучения делает процесс более увлекательным и эффективным. Кроме того, интерактивные технологии позволяют индивидуализировать подход к каждому подростку, учитывая его потребности и особенности. В итоге использование интерактивных технологий в профилактике агрессивного поведения подростков имеет большой потенциал для улучшения ситуации и снижения проявлений агрессии. Важно продолжать развивать и внедрять подобные программы, чтобы помочь подросткам развивать навыки управления эмоциями и конструктивного взаимодействия с окружающим.

Использование интерактивных технологий для профилактики агрессивного поведения подростков стало актуальной и важной темой в педагогике и психологии. Внедрение таких технологий, считает А. Н. Удалов, позволяет не только эффективно предотвращать агрессию, но и способствует общему развитию эмоционального интеллекта, критического мышления и социальных навыков у молодых людей.

Обучающие игры и симуляции:

– Эмоциональные симуляции: настольные и компьютерные игры, где подростки ставятся в различные социальные ситуации и должны управлять своими эмоциями и действиями.

– Ролевые игры: во время ролевых игр подростки могут проигрывать конфликтные ситуации и учиться находить конструктивные пути их разрешения.

Интерактивные онлайн-платформы:

– Мультимедийные курсы: эти ресурсы могут содержать сценарии разрешения конфликтов, видеолекции и практические задания, направленные на развитие навыков ненасильственного общения.

– Форумы и сообщества: подростки могут делиться опытом и обсуждать различные темы, связанные с агрессией и ее предотвращением, в безопасной и поддерживающей онлайн-среде.

Виртуальная и дополненная реальность (VR и AR):

– VR-сценарии управления агрессией: использование виртуальной реальности для проигрывания ситуаций, в которых подростки могут безопасно практиковать навыки саморегуляции и управления гневом.

– AR-приложения для обучения навыкам коммуникации: мобильные приложения, которые с помощью дополненной реальности помогают подросткам в интерактивной форме изучать и применять методы предотвращения агрессии.

Мобильные приложения для медитации и релаксации:

– Приложения для медитации: они помогают подросткам научиться управлять своими эмоциями и стрессом, что снижает вероятность агрессивного поведения.

– Биофидбек приложения: эти приложения отслеживают физиологические показатели (например, частоту сердечных сокращений) и помогают подросткам развивать навыки самоконтроля.

Социальные сети и видеоплатформы:

– Информационные кампании и челленджи: видеоролики и посты, направленные на повышение осведомленности о проблеме агрессии и продвижение позитивных способов ее предотвращения.

– Видео и вебинары от экспертов: психологи и педагоги могут проводить прямые эфиры и записывать видеокурсы, в которых разбирают конкретные техники и методы работы с агрессией.

Интерактивные учебные материалы – это электронные книги и курсы, а также тесты и анкеты: помогают подросткам лучше понять свои личные особенности и триггеры агрессии, предлагая при этом индивидуальные рекомендации по их преодолению [2].

Итак, подобные подходы помогают сделать процесс профилактики агрессивного поведения более эффективным, адаптированным и интересным для подростков, так как они базируются на современных технологиях, близких и понятных молодому поколению.

Библиографический список

1. Костюк, И. А. Конфликтология : учебно-методические материалы / И. А. Костюк, А. А. Кузьмин. – Омск, Изд-во Сибирский институт бизнеса и информационных технологий, 2008. – 183 с.

2. Удалов, А. Н. Профилактика агрессивного поведения подростков посредством психологического тренинга / А. Н. Удалов // Вестник практической психологии образования. – 2019. – Том 16. – № 3. – С. 68–73.

Образ психолога в медиапространстве

В. В. Скорик
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О. А. Таротенко

Сложно представить современный мир без средств массовой информации, социальных сетей и в общем без медиапространства. Несомненно, все, что происходит онлайн, влияет на людей точно так же, как и реальная жизнь, формирует ценности, ориентиры, образы и представления о различных вещах, событиях, людях и профессиях, и психология не осталась в стороне.

Прежде чем говорить об образе психолога в СМИ, стоит обратиться к статистике, которую опубликовал портал «Газета.ru» в апреле 2025 года, чтобы понять, как же от влияния медиапространства зависит доверие к специалистам в области психологии. Согласно источнику, с 2021 по 2025 гг. количество клиентов психолога в возрасте до 18 лет увеличилось с 0,02 % до 2,38 % (разница в 119 раз), с 18–24 лет процент вырос с 19 % до 33 %, возрастная группа 25–34 года, наоборот, сократилась с 57 % до 46 %, в группе 35–44 года количество обращений сократилось с 19 % до 14 %, люди в возрасте 45 лет и старше стали чаще обращаться к психологу, но рост незначительный, с 3,7 % до 3,8 % [4].

Вышеприведенная статистика говорит о том, что более старшее поколение меньше доверяет психологам и не склонно обращаться за помощью к специалистам. Как же на это повлияли средства массовой информации? В советское время психологи не часто появля-

лись в СМИ и на телевидении, образ психолога формировался лишь через научные публикации и профессиональную среду.

Постепенно психология начала носить более массовый характер, например, в 1960-х годах начали открываться психологические факультеты в высших учебных заведениях, начали издаваться специализированные журналы («Вопросы психологии» в 1955 году, «Психологический журнал» в 1980 году). Но несмотря на это, обращение за помощью к психологам считалось чем-то постыдным, а сама профессия не была известна в широком кругу. В средствах массовой информации специалисты рассматриваемой области практически не фигурировали, а их работа оставалась в рамках научных исследований и узких профессиональных сфер, таких как психодиагностика или работа в психиатрических учреждениях.

В 1990-е годы психология стала более доступной для общественности, но часто в упрощенном виде. СМИ начали привлекать психологов для создания познавательно-развлекательного контента, но многие специалисты стремились к своей основной работе, связанной с научными исследованиями и практикой. В связи с этим в средствах массовой информации начали появляться искаженные и, как ранее говорилось, упрощенные образы психологов. Так, например, иногда в печатных изданиях публиковались «советы психолога» рядом с гороскопами или различными личностными тестами, что сформировало представление о психологии как о чем-то простом и доступном для самостоятельного освоения.

Это и зародило представления людей об этой профессии: специалист просто «дает советы», конечно же, с первых секунд «считывает» клиента, его жесты, мимику и вообще читает мысли. Сам же психолог использует всевозможные приемы манипуляции, внушения, чтобы убедить человека, обратившегося за консультацией, в чем-либо, возможно даже с выгодой для себя. Но эта картина, конечно, имеет мало общего с реальной деятельностью в области психологии, хотя часть людей, действительно, приравнивает профессию к шарлатанству [2].

В современном же мире психологи регулярно появляются на телевидении, в социальных сетях, на различных шоу, выступая в роли экспертов, ведущих или консультантов – От «Мужского/Женского» по «Первому каналу» до «Маменького сынка» на телеканале «Ю». Практически в каждом шоу есть психологи, а также

многие проекты предоставляют бесплатную работу с психологом для участников [1].

С большим распространением психологии в массы можно связать менее скептическое отношение к профессии психолога молодого поколения, они меньше сопротивляются работе со специалистом и все чаще обращаются за помощью.

Возвращаясь к средствам массовой информации, можно увидеть, что довольно часто участники различных программ или же их более взрослые родственники выражают недоверие в сторону консультанта. Люди не видят смысла в работе и часто убеждены, что проблема не в них самих, а в обстоятельствах, и психологу необходимо «вправить мозги» близким и дать развернутую инструкцию как дальше жить, ничего, конечно, не меняя, тем более в себе [6].

Так, например, в одном из реалити-шоу (посвященном историям женщин, ставших жертвами обмана со стороны женатых мужчин) на телеканале «Ю» героиня выпуска не смогла смириться со словами психолога проекта на первой встрече и покинула кабинет в середине разговора. Это свидетельствует о том, что доверие к психологам и образ в головах у тысяч людей зависит от возраста, что в свою очередь объясняется разрозненной подачей психологии в СМИ в разных временных промежутках.

Так сколько же должно пройти времени, чтобы люди начали доверять психологам? В более крупных городах у большого количества жителей есть опыт работы со специалистом, в более отдаленных населенных пунктах обращение к психологу весьма редкое явление. Хочется верить, что в ближайшем будущем осведомленность населения будет расти, и люди перестанут бояться обращаться за помощью, наконец-то начнут доверять специалистам, улучшат качество жизни и обретут счастье [1].

Библиографический список

1. Белобрыкина, О. А. Роль искусства в формировании образа профессионала (на примере профессии «психолог») / О. А. Белобрыкина // Вестник Нижегородского университета. Серия: Социальные науки. – 2014. – № 4 (36). – С. 202–210.

2. Дремова, К. Е. Образ психолога в современном зарубежном кинематографе / К. Е. Дремова // Научно-методический электронный журнал «Кон-

цепт». – 2016. – Т. 11. – С. 481–485. – URL: http://e-koncept.ru/2016/86106.htm. (дата обращения 26.11.2025).

3. Ефанов, А. А. Социология медиакультуры и медиаобразования : учебник для вузов / А. А. Ефанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 124 с.

4. Одинцов, Е. Спрос на психологов у российских подростков взлетел более чем в 100 раз // Газета.ru от 5 апреля 2025 // https://www.gazeta.ru/social/news/2025/04/05/25481480.shtml (дата обращения 26.12.2025).

5. Хренов, Н. А. Теория аудитории медиа: публика в истории культуры : учебник для вузов / Н. А. Хренов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 411 с.

Коллективная творческая проектная деятельность как условие воспитания дошкольников

С. В. Стародубцева
Иркутский государственный университет, г. Иркутск
Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент Н. В. Шишарина

Современное дошкольное образование ставит перед педагогами амбициозную задачу: сформировать у ребенка не только базовые знания и умения, но и ключевые социальные компетенции, креативное мышление, способность к сотрудничеству. В этом контексте особую значимость приобретает коллективная творческая проектная деятельность (далее КТПД) – интегративная воспитательная деятельность, объединяющая познавательный, социальный и художественно-эстетический компоненты развития.

Актуальность темы обусловлена несколькими важными факторами. Во-первых, требованиями ФГОС ДО к развитию социальной активности дошкольников [1]. Во-вторых, необходимостью поиска эффективных методов формирования коммуникативных навыков. В-третьих, потребностью в интеграции образовательных областей. И, наконец, запросом общества на воспитание инициативной, творчески мыслящей личности.

КТПД представляет собой совместную деятельность детей и взрослых по решению значимой для группы проблемы. Эта работа предполагает наличие общего замысла и цели, распределение ролей и функций, поэтапную реализацию плана, создание конкретного творческого продукта и рефлексию результатов.

Для дошкольного возраста КТПД обладает рядом отличительных черт. Прежде всего, это игровой характер: проект органично встраивается в сюжетно-ролевую игру, например, «Строим город» или «Путешествие на планету Здоровья». Кроме того, проекты в дошкольной среде обычно кратковременны – их цикл длится от одной до четырех недель. Важной особенностью является наглядность результата: продукт деятельности должен быть зримым и осязаемым – это может быть выставка, спектакль, макет или книга. Существенную роль играет участие взрослых: педагог выступает не в роли руководителя, а как партнер, тем самым образуя с детьми детско-взрослые общности.

Коллективная проектная деятельность создает благоприятные условия для воспитания ключевых качеств личности ребенка. В сфере социально-коммуникативного развития дети учатся договариваться о распределении задач, слушать и слышать партнера, разрешать конфликты и чувствовать ответственность за общий результат.

В области познавательного развития коллективные творческие проекты стимулируют активность: дети ставят вопросы и ищут на них ответы, экспериментируют с материалами, устанавливают причинно-следственные связи. Н. Ф. Виноградова отмечает, что такого рода деятельность способствует формированию исследовательских умений и познавательной инициативы [2].

Речевое развитие происходит за счет обогащения словаря тематической лексикой, составления рассказов о ходе работы и презентации результатов. Художественно-эстетическое воспитание реализуется через освоение техник аппликации, лепки и конструирования, развитие чувства цвета, формы и композиции, а также самовыражение посредством творчества [3].

Трудовые навыки формируются благодаря необходимости проявлять аккуратность в работе с материалами, соблюдать последовательность действий и бережно относиться к инструментам. Эмоционально-волевая сфера развивается через переживание ра-

дости от совместного успеха, преодоление трудностей и адекватную оценку своих возможностей. По мнению Н. Е. Веракса и А. Н. Веракса, совместная проектная деятельность создает условия для эмоционального благополучия и позитивной самооценки дошкольника [4].

Для того чтобы творческая проектная деятельность была эффективной, необходимо соблюдать ряд организационно-методических условий. Прежде всего, важно создать мотивирующую среду: организовать тематические уголки, например: «Лаборатория», «Мастерская»; обеспечить доступ к разнообразным материалам, таким как бумага, ткань, природные элементы; разместить «доску проектов», где будут отражены этапы работы.

Реализация проекта проходит через несколько последовательных этапов. На поисковом этапе происходит выявление проблемы, формулирование цели и сбор предварительной информации. На этапе планирования дети обсуждают идеи, распределяют роли и составляют план-схему работы. Практический этап включает изготовление продукта, корректировку замысла и фиксацию промежуточных результатов. Презентационный этап предполагает показ продукта родителям или другим группам и рассказ о процессе работы. Завершается проект рефлексивным этапом, в ходе которого участники обсуждают успехи и трудности, оценивают вклад каждого и выдвигают идеи для новых проектов.

Роль педагога в этой деятельности имеет свои особенности. Вместо готовых решений воспитатель задает наводящие вопросы, поддерживает инициативу детей, помогает в организации рабочего пространства и фиксирует достижения. Как подчеркивает Н. А. Виноградова, педагог в проектной деятельности выступает как соучастник, а не как руководитель, что принципиально меняет характер взаимодействия с детьми [2].

Не менее важным аспектом в организации КТПД является взаимодействие с семьями воспитанников. Родители могут участвовать в совместных мастер-классах, предоставлять материалы для проектов и присутствовать на презентациях. Такое сотрудничество в виде детско-взрослых сообществ укрепляет связь между домом и детским садом. По данным исследований, вовлечение семьи в проектную деятельность повышает ее эффективность и способствует формированию единой образовательной среды [4].

Рассмотрим несколько примеров успешно реализованных проектов. Проект «Книжки-малышки» ставит целью создание коллекции авторских сказок. На первом этапе дети придумывают сюжеты в кругу, затем рисуют иллюстрации и собирают книжки из картона и цветной бумаги. Завершается проект чтением сказок младшей группе. В результате у детей развивается речь, воображение и мелкая моторика. Проект «Осенний калейдоскоп» направлен на изучение многообразия осенних красок. Дети собирают листья, семена и шишки, создают коллажи и панно, а затем организуют выставку «Дары осени». Этот проект способствует формированию эстетического восприятия природы. О. В. Дыбина отмечает, что работа с природными материалами активизирует сенсорное развитие и творческое мышление дошкольников [5]. Проект «Дорожные знаки» помогает освоить правила дорожного движения. Он начинается с экскурсии к пешеходному переходу, после чего дети лепят знаки из пластилина и участвуют в игре «Регулировщик». В итоге у дошкольников формируется представление о безопасности на дорогах и развивается пространственное мышление.

Таким образом, можно отметить, что КТПД является эффективным условием воспитания дошкольников. Она обеспечивает интеграцию образовательных областей, формирует навыки сотрудничества, раскрывает творческий потенциал каждого ребенка и создает ситуацию успеха для всех детей. Коллективная проектная деятельность становится не просто методом воспитания и обучения, а пространством для взросления детей в со-деятельности со взрослыми [6]. В этом пространстве дошкольник пробует себя в разных социальных ролях, учится договариваться, творить и гордиться общим результатом.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : Приказы и письма Минобрнауки РФ. – М. : ТЦ Сфера, 2022. – 80 с.

2. Виноградова, Н. А. Образовательные проекты в детском саду : пособие для воспитателей / Н. А. Виноградова, Е. П. Панкова. – М. : Айриспресс, 2008. – 208 с.

3. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество : методическое пособие для воспитателей и педагогов: для работы с детьми 2–7 лет / Т. С. Комарова. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2021. – 120 с.

4. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 98 с.

5. Дыбина, О. В. Творим, изменяем, преобразуем / О. В. Дыбина. – М. : Сфера, 2018. – 128 с.

6. Шустова, И. Ю. Педагогика «МЫ», или как формируется умение детей сопереживать и дружить / И. Ю. Шустова // Педагогика. 2025. – Т. 89. – № 7. – С. 57–64.

Возможности внеурочной деятельности в формировании финансовой грамотности младших школьников

Е. А. Суворова

Омский государственный педагогический университет, г. Омск

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н. В. Савина

Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) определяет необходимость формирования функциональной грамотности у обучающихся и трактует ее как «способность решать учебные и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [1, с. 22]. Также в Стандарте указана роль внеурочной деятельности в этом процессе: «Внеурочная деятельность направлена на достижение планируемых результатов освоения программы начального общего образования с учетом выбора участниками образовательных отношений учебных курсов внеурочной деятельности из перечня, предлагаемого Организацией» [1, с. 13]. Финансовая грамотность является компонентом функциональной грамотности и представляет собой «совокупность таких элементов, как осведомленность, знания, навыки, установки (жизненные ориентиры) и поведение, позволяющая принимать обоснованные финансовые решения для достижения личного финансового благополучия» [2, с. 31]. Цель данной статьи – показать возможности внеурочной деятельности в формировании финансовой грамотности младших школьников.

Обратимся к Плану внеурочной деятельности из Федеральной образовательной программы начального общего образования. В ней напрямую не указывается направление финансовой грамотности, однако есть важное замечание: «Возможные направления внеурочной деятельности и их содержательное наполнение и являются для образовательной организации общими ориентирами и не подлежат формальному копированию» [3, с. 1]. Анализ официальных сайтов некоторых школ показывает, что в школах присутствуют программы внеурочной деятельности по финансовой грамотности.

Как отмечают авторы методического пособия «Внеурочная деятельность школьников» Д. В. Григорьев и П. В. Степанов, внеурочная деятельность направлена на достижение воспитательных результатов и может быть организована в различных формах, отличных от урочной [4, с. 7–9]. Внеурочная деятельность предоставляет широкий спектр возможностей для финансового просвещения младших школьников.

Во-первых, это свобода выбора форм и методов. В отличие от жестко регламентированного урока, педагог может использовать разнообразные интерактивные формы: игры, экскурсии, проекты, викторины. Во-вторых, практическая направленность. Внеурочные занятия позволяют моделировать реальные жизненные ситуации (поход в магазин, планирование покупок, расчет бюджета), что способствует формированию функциональной грамотности. В-третьих, межпредметная интеграция. Финансовая грамотность естественным образом связывает математику (подсчеты), окружающий мир (потребности человека, профессии), русский язык (заполнение простых документов). В-четвертых, это значительный воспитательный потенциал. В процессе внеурочной деятельности формируются различные личностные качества, в том числе и необходимые для финансовой грамотности: бережливость, дисциплинированность, уважение к труду и другие.

Внеурочная деятельность вбирает в себя различные формы и методы. Анализ педагогической практики, обобщенный в научных публикациях и методических разработках, позволяет выделить наиболее результативные формы работы:

1. Кружки и факультативы. По ним разработаны отдельные учебно-методические комплекты, включающие рабочие тетради для школьников и методические рекомендации для учителей [5; 6].

2. Сюжетно-ролевые и деловые игры. Игры «Кондитерская фабрика», «Банк», «Семейный бюджет» позволяют детям в увлекательной форме осваивать социальные роли. Игровые технологии являются ведущими в младшем школьном возрасте и обеспечивают высокую мотивацию [7, с. 93].

3. Проектная деятельность. Выполнение индивидуальных и групповых проектов («Трудности малого бизнеса», «Хочу, могу, надо», «Самая выгодная покупка») формирует исследовательские навыки и умение работать с информацией [8].

4. Решение практико-ориентированных задач (кейсов). Например, рассчитать стоимость тетрадей для одного обучающегося на месяц или год, спланировать расходы на празднования Нового года, включая подарки и угощение. Такие задачи напрямую готовят детей к реальным жизненным ситуациям, что, по сути, и отражает цель функциональной грамотности.

Следует отметить, что одним из необходимых условий является наличие в содержании внеурочных занятий пройденного материала по предметам начальной школы [7, с. 95].

Таким образом, внеурочная деятельность обладает значительным методическим потенциалом для формирования финансовой грамотности младших школьников. Ее вариативность, практическая направленность и возможность использования разнообразных методов и форм обучения (игровых, проектных, исследовательских, групповых, кружковых) позволяют успешно реализовывать задачи, поставленные ФГОС НОО и ФОП НОО.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения 25.02.2026).

2. Ковалева, Г. С. Финансовая грамотность как составляющая функциональной грамотности: международный контекст / Г. С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 2 (37). – С. 31–43.

3. Федеральная образовательная программа начального общего образования. План внеурочной деятельности. – URL:

https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1003003 (дата обращения 05.03.2026).

4. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Москва : Просвещение, 2014. – 223 с.

5. Корлюгова, Ю. Н. Финансовая грамотность: учебная программа. 2–4 классы общеобразовательных организаций / Ю. Н. Корлюгова, Е. Е. Гоппе. – Москва : Вита-Пресс, 2020. – 32 с. – ISBN 978-5-7755-4415-7.

6. Функциональная грамотность. 1 класс. Программа внеурочной деятельности / М. В. Буряк, С. А. Шейкина. – М. : Планета, 2025. – 88 с.

7. Методические материалы по финансовой грамотности для начальной школы // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – URL: https://fmc.hse.ru/primarySchool (дата обращения: 04.03.2026).

8. Гуров, В. Н. Организационно-педагогические условия формирования функциональной грамотности младшего школьника во внеурочной деятельности / В. Н. Гуров, А. Е. Богомазова, Е. В. Гурова // Наука и школа. – 2025. – № 2. – С. 91–100. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-2-91-100.

Повышение уровня воспитанности младших школьников посредством организации внеурочной деятельности

О. Н. Сулимова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т. С. Котлярова

Современная система образования ориентирована не только на передачу знаний, но и на формирование гармонично развитой личности. В этой связи особое значение приобретает воспитательная работа в школе, которая осуществляется как в рамках учебного процесса, так и во внеурочной деятельности.

В педагогической науке внеурочная деятельность рассматривается как организуемая педагогами деятельность школьников вне урока, направленная на удовлетворение образовательных и личностных потребностей учащихся и достижение метапредметных и личностных результатов обучения. Она представляет собой систему различных форм активности учащихся, способствующих их социа-

лизации, развитию творческих способностей и формированию нравственных ценностей.

Отсутствие времени и возможностей на индивидуальные занятия с каждым обучающимся с учетом его интересов и способностей может привести к потере интереса к обучению. Восполнить этот пробел позволяет внеурочная деятельность.

В. А. Сухомлинский о значении внеурочной деятельности писал: «Школа становится очагом духовной жизни, если учителя дают интересные и по содержанию, и по форме уроки… Но замечательные блестящие уроки есть там, где имеется еще что-то замечательное, кроме уроков, где имеются и применяются самые разнообразные формы развития учеников вне уроков» [1].

Именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования нравственных установок, социальных норм поведения и базовых жизненных ценностей.

К организации внеурочной деятельности предъявляется целый ряд требований:

– данная деятельность, углубляя и расширяя знания обучающихся, не должна отвлекать их от освоения учебной программы;

– содержание внеурочной деятельности и формы ее организации должны быть интересны обучающимся;

– изучаемый материал должен быть доступен обучающимся, соответствовать уровню развития, возрасту;

– необходимо сочетать принцип добровольности работы с принципом обязательности ее выполнения.

В педагогической теории внеурочная деятельность рассматривается как составная часть образовательного процесса, направленная на воспитание личности ребенка и развитие его индивидуальных способностей [2].

Она включает различные направления деятельности:

– познавательное – кружки, исследовательская деятельность;

– художественно-эстетическое – театральные студии, изобразительное искусство;

– социальное – волонтерство, школьное самоуправление;

– спортивно-оздоровительное – спортивные секции, туристические мероприятия;

– трудовое – проектная и практическая деятельность.

Основными задачами внеурочной деятельности являются:

– формирование ценностных ориентаций учащихся;

– развитие коммуникативных навыков;

– раскрытие творческого потенциала;

– социализация детей и формирование культуры взаимодействия [3].

Особенностью внеурочной работы является ее вариативность и ориентация на интересы учащихся. В отличие от уроков она строится на принципах добровольности, активности и практической направленности.

Организация внеурочной деятельности в начальной школе должна учитывать возрастные особенности детей. Педагогическая практика показывает, что содержание и формы работы изменяются по мере взросления учащихся.

Сравнение особенностей внеурочной деятельности в 1–4 классах представлено в таблице.

Педагогические особенности внеурочных занятий

Класс	Возрастные особенности	Основные формы работы	Воспитательный результат
1 класс	Адаптация к школе, эмоциональная восприимчивость	Игровые занятия, праздники, экскурсии	Формирование интереса к школе, освоение правил поведения
2 класс	Активное развитие общения	Коллективные игры, творческие кружки	Развитие коммуникативных навыков
3 класс	Формирование учебной самостоятельности	Проектная деятельность, исследовательские задания	Развитие ответственности и сотрудничества
4 класс	Стремление к социальной активности	Социальные проекты, ученическое самоуправление	Формирование гражданской позиции

Педагогические исследования показывают, что в процессе обучения происходит постепенный переход от усвоения социальных норм к активному участию школьников в общественной деятельности.

В 1 классе важна адаптация ребенка к школьной среде и формирование первичных представлений о социальных правилах. Во 2–3 классах усиливается роль коллективных форм работы и взаимодействия со сверстниками. К 4 классу учащиеся способны участвовать в социальных проектах и проявлять элементы самостоятельности.

Отметим, что в школах Республики Казахстан внеурочная деятельность является обязательным элементом воспитательной системы образовательной организации. Она реализуется в рамках образовательной программы школы и включает различные формы воспитательной работы: кружки, секции, проекты, культурные мероприятия и деятельность ученического самоуправления.

В большинстве школ начального образования на внеурочную деятельность выделяется до 10 часов в неделю, которые распределяются между различными направлениями воспитательной работы и дополнительного образования [3].

Представим пример распределения времени внеурочной деятельности:

– Творческие кружки – 2–3 часа;

– Спортивные секции – 2 часа;

– Социальные проекты – 1–2 часа;

– Познавательные кружки – 2–3 часа;

– Классные мероприятия – 1 час.

Такое распределение позволяет сочетать интеллектуальное, физическое и социальное развитие учащихся.

Эффективность внеурочной деятельности зависит от ряда педагогических условий:

1. Системность воспитательной работы. Внеурочная деятельность должна быть связана с учебным процессом и общей программой воспитания школы.

2. Учет возрастных особенностей. Формы работы должны соответствовать психологическим особенностям младшего школьного возраста.

3. Активная позиция учащихся. Важно вовлекать детей в проектную и социально значимую деятельность.

4. Взаимодействие школы и семьи. Родители должны участвовать в организации школьных мероприятий.

Следовательно, внеурочная деятельность является важным компонентом образовательного процесса и эффективным инструментом воспитания младших школьников. Она способствует формированию ценностных ориентаций, развитию социальных навыков и формированию культуры взаимодействия.

Анализ особенностей организации внеурочной деятельности в 1–4 классах показывает, что ее содержание должно постепенно

усложняться: от игровых форм и адаптационных мероприятий к социальным проектам и элементам ученического самоуправления.

В школах Республики Казахстан внеурочная деятельность занимает значительное место в образовательной программе и может составлять до 10 часов в неделю, что позволяет обеспечить комплексное развитие личности ребенка.

Таким образом, системная организация внеурочной деятельности является одним из эффективных средств повышения уровня воспитанности младших школьников и формирования их социальной зрелости.

Библиографический список

1. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – изд. 4-е. – Киев : Радянська школа, 1973. – 154 с. – URL: https://little.com.ru/media/files/1460702288-526.pdf (дата обращения 07.03.2026).

2. Баяхметовна, А. А. Внеурочная деятельность в структуре воспитательной работы / А. А. Баяхметовна. – URL: https://plani.kz/kz/pdl280/ (дата обращения 07.03.2026).

3. Методические рекомендации по организации воспитательной работы в школе для заместителей директоров организации образования. – Астана : Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2023. – 125 с.

Студенческий профсоюз как лаборатория лидерства: периодизация, компетенции, командные практики

А. Е. Тесленко
Иркутский государственный университет, г. Иркутск
Научный руководитель – д-р пед. наук,
профессор Е. Л. Федотова

Студенческая молодежь в современной России представляет собой одну из наиболее активных социальных групп и значимый элемент гражданского общества. Ее специфические психологические, профессиональные и социальные характеристики формируют устойчивый спрос на трудовую занятость и участие в жизни страны. Студенческий профсоюз, понимаемый как общественная орга-

низация, объединяющая студентов для защиты их прав и интересов, выступает ключевой площадкой для развития лидерских качеств и гражданской активности. В условиях быстрых социальных изменений особую актуальность приобретает изучение эволюции моделей лидерства и командной работы в студенческих профсоюзных организациях.

Российскому государству нужны лидеры и организаторы, обладающие навыками командной работы и управления коллективом на основе гуманных принципов и личностно-ориентированного взаимодействия [1, с. 36]. Однако недостаточная изученность исторической динамики, особенностей развития молодежного лидерства и эффективных моделей работы в команде создает пробелы в теории и практике подготовки лидеров.

Целенаправленное изучение вопроса показало, что наиболее активная деятельность профсоюза студентов начала разворачиваться с начала 1990-х годов [2, с. 60; 3, с. 41; 4, с. 3]. На этой основе была разработана периодизация его развития, включающая три этапа: 1990-е гг. – выживание и легитимация; 2000-е гг. – институционализация; 2010-2020-е гг. – цифровизация и инклюзивность. Были определены константные и контекстные характеристики лидерства, выявлены особенности командных практик на каждом из этих этапов.

Исследование подтвердило, что студенческое профсоюзное лидерство – это особый тип социального лидерства, сочетающий представительские функции (защита интересов студентов); организаторские компетенции (координация коллективных действий); коммуникативные навыки (медиация между студентами и администрацией). Базовый профиль лидера включает устойчивые качества, актуальные на всех этапах: эмпатию и эмоциональный интеллект, стратегическое мышление, организаторские способности, навыки переговоров.

Вместе с тем изучение особенностей этапов деятельности студенческих профсоюзных организаций в 1990-2020-е гг. позволило обнаружить, что на каждом из них также были востребованы и активно формировались под влиянием социально-экономических и политических факторов и так называемые контекстные лидерские компетенции, складывались соответствующие вызовам времени модели командной работы.

Так, в 1990-е гг. (этап выживания и легитимации) в условиях социально-экономического кризиса профсоюзы сосредоточились на защите базовых прав студентов. Доминировала иерархическая модель командной работы, а лидеры выполняли роль защитников и мобилизаторов. Среди контекстных лидерских качеств, обусловленных потребностями этапа, выступали решительность, стрессоустойчивость, быстрая реакция на кризисные ситуации.

В 2000-е гг. (этап институционализации) на фоне стабилизации экономики и совершенствования законодательства происходила определенная формализации процедур. Складывалась смешанная модель командной работы с элементами иерархии и горизонтальными связями. Лидеры становились организаторами и администраторами, важными компетенциями которых выступали знание нормативно-правовой базы и системность.

В 2010–2020-е гг. (этап цифровизации и инклюзивности) бурное развитие технологий и глобализация способствовали внедрению гибких моделей командной работы с элементами распределенного лидерства. Профсоюзные лидеры этого этапа выступают как инноваторы и фасилитаторы, а контекстными компетенциями становятся цифровая грамотность, гибкость и инклюзивность.

В результате можно констатировать, что в студенческом профсоюзе рассматриваемого периода лидерство принимает адаптивный характер, что обеспечивается за счет контекстно-обусловленных компетенций, меняющихся под влиянием социально-экономических и политических факторов.

Выделение этапов развития студенческого профсоюза в 1990-2020-е гг. позволило также проследить за эволюцией командных практик: от жесткой иерархии и централизованного принятия решений (1990-е гг.) к смешанной модели с делегированием полномочий (2000-е гг.) до гибких проектных структур с распределенным лидерством и онлайн-координацией (2010–2020-е гг.). Выявлено, что переход между моделями обусловлен особенностями процесса командообразования в целом [5, с. 88–96], а также сочетанием формальных процедур с неформальной солидарностью и усилением роли цифровых инструментов.

Кроме того, установлено, что общий вектор развития лидерства имеет в 1990–2020-е гг. направление от реактивных (защитных) к проактивным (инновационным) моделям. При этом сохра-

няется преемственность базовых качеств лидера, что обеспечивает устойчивость системы.

В итоге, анализируя тенденции формирования и развития профсоюза студентов, можно отметить контекстуально обусловленные изменения его целей и задач в разные исторические периоды. Сегодня студенческий профсоюз по преимуществу решает задачи воспитывающего характера с целью повышения у молодых людей гражданской активности. Он формирует такие условия, при которых обучающиеся самостоятельно развивают в себе лидерскую активность, инициативность, ответственность, организованность, навыки командной работы и другие социально-значимые качества личности.

Полагаем, что представленная периодизация, выявленные профили лидерства (базовый, контекстуальный) и рассмотренные модели командной работы могут быть использованы для прогнозирования дальнейшего развития молодежных организаций, а также для расширения хронологических рамок исследования; гендерного анализа лидерства в профсоюзах; разработки практико-ориентированных программ обучения лидеров с учетом выявленных компетенций; углубленного изучения цифровых трансформаций (роль соцсетей, мессенджеров, онлайн-платформ). В этой связи повышается значение анализа виртуальных командных практик и их эффективности.

Специальное исследование данных направлений позволит углубить понимание механизмов развития молодежного лидерства и повысить продуктивность деятельности студенческих профсоюзов как площадок для формирования гражданской активности и лидерских качеств молодого поколения.

Библиографический список

1. Бахуташвили, Т. В. Инновационные формы и методы обучения в формировании лидерских качеств у современной молодежи / Т. В. Бахуташвили, О. М. Луговая // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-formy-i-metody-obucheniya-v-formirovanii-liderskih-kachestv-u-sovremennoy-molodezhi (дата обращения: 02.03.2026).

2. Катышевская, Т. А. История становления студенческого самоуправления и сущность его деятельности / Т. А. Катышевская // Скиф : вопросы студенческой науки. – 2020. – № 2 (42). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-

stanovleniya-studencheskogo-samoupravleniya-i-suschnost-ego-deyatelnosti (дата обращения: 07.03.2026).

3. Кудрявцева, М. А. История становления студенческих движений в России / М. А. Кудрявцева // Science Time. – 2023. – № 12 (119). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-i-razvitiya-studencheskih-dvizheniy-v-rossii(дата обращения: 02.03.2026).

4. Назарова, А. В. Развитие системы управления профсоюзной организацией студентов высшего учебного заведения : автореф. дис. … канд. экон. наук / А. В. Назарова. – Пенза, 2013. – 24 с.

5. Карякин, А. М. Командная работа: основы теории и практики / А. М. Карякин. – Иваново : Иван. гос. энерг. ун-т, 2003. – 136 с.

Ценностные ориентации у мужчин в молодом и зрелом возрасте

М. А. Тимофеев

Омская гуманитарная академия, г. Омск

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н. В. Савина

Современная психологическая наука отличается возрастанием количества исследований системы ценностей современной личности, в частности мужчин. Большую роль в психологии имеют современные категории «благополучие», «ценности», «успех». Научный теоретический и практический интерес к данным феноменам связан с деформацией социальной жизни общества, системы ценностей, представлений, с кризисом семьи, культуры, нравственности и многими другими новообразованиями, подлежащими осмыслению. Психологи, культурологи, педагоги, социологи стремятся сделать результаты социальной трансформации общества предсказуемыми и управляемыми [1]. Исследование ценностей человека осуществляется в рамках двух ключевых направлений: эвдемонистического и гедонистического подходов. Автор придерживается эвдемонистического подхода, которому свойственно изучение процессов осмысленного, целенаправленного достижения успеха в жизни, который способен приносить удовлетворение от достигнутых результатов и оценивать себя в позитивном аспекте. Основу исследования составили труды таких, авторов как: Э. Френкель-Брунсвик, Т. В. Корнилова,

Т. С. Мороз, Т. И. Кучина, О. А. Идобаева и др. [2]. Основным аспектом исследования выступает система ценностей мужчины в молодом и среднем возрасте.

Система ценностей мужчины меняется в зависимости от возраста. Ценностные ориентации у мужчин проходят на протяжении жизни существенную трансформацию, что становиться результатом процесса взросления. На каждом этапе жизни мужчина ставит перед собой определенные цели, достигая их меняется система ценностей, идеалов, представлений.

Проведенные исследования, результаты теоретических и практических изысканий авторов показали, что для мужчин в молодом возрасте (18–29 лет) характерны такие приоритетные ценности в жизни, как ценности социализации, ценности личностного роста и развития, социальные ценности [3].

В структуру ценностей социализации входят такие позиции, как перспективная работа, хорошее здоровье, комфортное социальное окружение. Ценности личностного развития составляют такие элементы, как перспективная карьера, саморазвитие и самореализация, высокий социальный статус [4]. Социальные ценности представлены активным участием в социальной жизни, признанием со стороны общества, помощью людям и взаимопомощью.

Особенностью данного периода жизни мужчин выступает слабая выраженность ценности семьи, которую заменяют в структуре ценностей приобретением жилья, финансового благополучия, получением хорошего образования.

В зрелом возрасте (30–60 лет) существенно трансформируется система ценностей личности у мужчин. В структуре приоритетных ценностных ориентаций ведущее место занимает сохранение здоровья, следующим по значимости располагается жизненный опыт, счастье в семейных отношениях, любовь, хорошая работа. Утрачивают важность для мужчин в зрелом возрасте ценности познания, красоты природы, свободного творчества, общественного признания, удовольствия [5]. Следовательно, можно констатировать снижение важности базовых терминальных ценностей. Инструментальные ценности, значимость которых существенно возрастает у мужчин в зрелом возрасте, пред-

ставлены образованностью, воспитанностью, аккуратностью, жизнерадостностью.

В течение жизни у мужчин наблюдается изменение позиций и значимости таких ценностей, как ценности саморазвития и самосовершенствования. Высокую значимость данная ценность имеет в молодом возрасте, но с течением времени постепенно ее важность ослабевает.

Меняется позиция ценности «продуктивная жизнь», которая наиболее важна в период ранней и средней взрослости, что связано с потребностью в хорошей работе и высокой степени зависимости от уровня дохода, статуса. Следующая ценность, подвергающаяся изменению значения – «смелость». Наибольшее значение она имеет для мужчин в возрасте 20–40 лет, однако постепенно утрачивает важность в среде мужчин 40–60 лет [6]. Утрата значимости данной ценности связана с угасанием способности мужчин зрелого возраста к совершению рискованных, необдуманных поступков, авантюризму. Отмечается одновременное повышение важности для мужчин в этот период стабильного дохода, обязательств, детей, счастливой семьи, хороших отношений.

Общим подходом в психологии относительно природы ценностей личности выступает признание не только общих тенденций в возрастных границах единых систем ценностей у мужчин, но и влияния индивидуальных особенностей личности отдельного человека. Индивидуальные особенности личности определяются темпераментом, чертами характера, что делает систему ценностей отдельной личности мало зависимой от возраста мужчины.

Библиографический список

1. Дерябина, Д. В. Формирование ценностных ориентаций личности / Д. В. Дерябина // Профессиональное образование: методология, технологии, практика : сборник научных статей. – Челябинск, 2021. – С. 36–39.

2. Кучина, Т. И. Психологическое благополучие и ценностные ориентации женщин и мужчин ранней и средней взрослости в мире неопределенности / Т. И. Кучина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 1.

3. Кучина, Т. И. Психологическое благополучие молодых людей в изменяющемся мире / Т. И. Кучина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 3(95). – С. 72–80.

4. Мороз, Т. С. Исследование глубинных личностных сценариев и удовлетворенности браком мужчин и женщин / Т. С. Мороз // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т. 6 – № 2А. – С. 147–156.

5. Ржанова, И. Е. Различия ценностей мужчин и женщин / И. Е. Ржанова, О. С. Алексеева // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10 – № 55. – С. 8. – URL:http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n55/1479-rzhanova55e.html (дата обращения: 11.01.2026).

6. Чикова, И. В. К проблеме ценностных ориентаций личности: теория и практика решений / И. В. Чикова // Взгляд в будущее: наука и практика в эпоху перемен : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Стерлитамак, 2024. – С. 51–54.

Эмоциональный интеллект: что это и как его развить

М. В. Толмачёва
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент. И. А. Костюк

Современные исследования все чаще показывают, что успех зависит не только от умения думать и анализировать, но и от того, как человек умеет чувствовать и управлять своими эмоциями. В этом случае люди все больше интересуются таким понятием, как эмоциональный интеллект. Он включает в себя понимание себя, умение управлять своими эмоциями, мотивировать себя, сочувствовать другим и хорошо общаться.

Эмоциональный интеллект (англ. Emotional intelligence) – способность эффективно разбираться в эмоциональной сфере человеческой жизни: понимать эмоции и эмоциональную подоплеку отношений, использовать свои эмоции для решения задач, связанных с отношениями и мотивацией.

Понятие эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) – сумма навыков и способностей распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях

решения практических задач. Относится к гибким навыкам. По определению С. Дж. Стейна и Говарда Бука (концепция впервые была сформулирована этими авторами в 1990 году), эмоциональный интеллект, в отличие от привычного всем понятия интеллекта, «является способностью правильно истолковывать обстановку и оказывать на нее влияние, интуитивно улавливать то, чего хотят и в чем нуждаются другие люди, знать их сильные и слабые стороны, не поддаваться стрессу и быть обаятельным». Широкую популярность эта концепция получила благодаря Д. Гоулману.

Эмоциональный интеллект состоит из нескольких основных частей:

– Самосознание – это когда человек умеет замечать свои эмоции и понимать, как они влияют на то, что он делает. Например, человек, который хорошо знает себя, может понять, что именно он чувствует в стрессовой ситуации, и понять, как это влияет на его решения.

– Саморегуляция – это умение контролировать свои эмоции и реакции. Включает в себя контроль над импульсивными действиями и способность сохранять спокойствие, когда все идет не по плану.

– Мотивация – это умение использовать свои внутренние чувства для достижения целей. Люди с высоким уровнем ЭИ обычно более мотивированы внутри, и это помогает им преодолевать трудности.

– Эмпатия – это когда человек хорошо понимает, что чувствуют и переживают другие люди. Эмпатия позволяет лучше взаимодействовать с коллегами и клиентами, что особенно важно в профессиях, связанных с общением.

– Социальные навыки – это умение общаться и ладить с людьми вокруг. Это включает в себя умение разрешать споры, работать в команде и вдохновлять других.

Почему стоит заниматься развитием эмоционального интеллекта?

Эмоциональный интеллект сейчас считается одним из ключевых моментов, которые помогают добиться успехов в работе и карьере. Люди с высоким ЭИ в команде работают эффективнее, лучше справляются с конфликтами и показывают более хорошие результаты.

Вот несколько примеров, как эмоциональный интеллект может повлиять на карьеру:

– Улучшает принятие решений в стрессовых ситуациях.

– Помогает налаживать настоящие профессиональные связи.

– Улучшает процесс переговоров.

– Снижает эмоциональное выгорание.

Многие компании все чаще используют оценку эмоционального интеллекта при найме и продвижении сотрудников, потому что понимают, что это качество реально влияет на успехи.

В личных отношениях он тоже очень важен, так как помогает строить настоящие, гармоничные связи. Люди с хорошим эмоциональным интеллектом лучше понимают как свои, так и чужие нужды. Они легче решают конфликты и могут строить более доверительные отношения. Они умеют показывать свои чувства без обвинений и могут понять настроение близких, даже если те ничего не говорят словами.

Вот примеры, как эмоциональный интеллект может помочь в личной жизни:

– Помогает избегать того, чтобы конфликты становились хуже.

– Улучшает качество общения с супругом и детьми.

– Позволяет оказывать эмоциональную поддержку близким.

– Помогает человеку чувствовать себя лучше внутри, сохранять душевное спокойствие и гармонию.

Для чего развивать эмоциональный интеллект?

1. Чтобы лучше понимать и чувствовать свои собственные эмоции. Например, он может помочь человеку не путать стыд с чувством вины, грусть с раздражением или гневом и т. д.

2. Чтобы научиться держать свои эмоции под контролем и правильно ими управлять. Человеку необходимо уметь регулировать свое поведение и не давать эмоциям «переходить границы». Другими словами, чтобы человек мог эффективнее справляться с ситуациями, вызывающими у него, например, гнев или раздражение. Можно просто попробовать немного себя подбодрить, когда настроение падает, не позволяя себе сильно впадать в уныние. Так человек заранее заботится о своем психическом здоровье и предотвращает возможные проблемы.

3. Чтобы развивать эмпатию, нужно учиться чувствовать и понимать, что чувствуют и переживают другие люди, с которыми общаешься. Этот навык очень важен для того, чтобы человек, например, мог поддержать в трудную минуту своего близкого, успокоить

ребенка или проконтролировать другого человека, если кто-то вышел из себя из-за злости или гнева.

4. Чтобы лучше использовать свои ресурсы и проще добиваться целей. Это значит, что даже если человек чувствует грусть, раздражение, гнев в отношении чего-либо (например, студент выпускник испытывает сильный страх, тревогу и эмоциональную усталость перед написанием курсовой работы. Ему очень хочется взять и все бросить, чтобы не испытывать этих эмоций, но, тем не менее, человек с развитым эмоциональным интеллектом может «взять себя в руки» и довести дело до конца. Даже несмотря на то, что это дело очень его мучает и вызывает неприятные чувства). Можно сказать, что развитие эмоционального интеллекта у взрослых, детей и подростков в целом делает человека счастливее и помогает жить ярче и полноценнее, ощущая свои эмоции.

Как развить эмоциональный интеллект?

Развитие ЭМ – дело небыстрое, но в среднем при усердной работе изменения можно увидеть уже через несколько месяцев.

Поиск мотивации.

Если человек часто испытывает гнев, страх или обиду в напряженных ситуациях и хочет спокойнее на них реагировать, нужно найти в себе большую мотивацию измениться. Нужно понять, что часто вспыхивая гневом, можно разрушить отношения с близким человеком. Необходимо начать тренироваться вырабатывать новые привычки реагирования.

Выработка новой привычки.

Представьте, что привычка злиться – это что-то, что у вас закладывалось в голове еще с детства. А нам нужно создать новый способ реагирования – проложить еще одну дорогу. Поэтому, как только вы захотите проявить агрессию в стрессовой ситуации, то есть проехать по привычному пути, попробуйте отреагировать по-новому. Например, если все время из-за плохих отметок ребенка начинаются ссоры и конфликты, попробуйте один раз не ругаться, а просто выйти на улицу прогуляться. Можно погулять вместе с ребенком, поговорить с ним на отвлеченные темы или пройтись в одиночестве. Пробуйте разные способы реагировать на ситуации, и со временем найдете тот, который будет менее травмирующим и поможет легче справляться со стрессом. В начале будет сложно, но со временем новый путь войдет

в привычку. Для этого и нужна сильная мотивация – она помогает не свернуть с неизвестной дороги на привычный путь.

Обратная связь.

После нескольких удачных попыток реагировать по-новому, важно получить обратную связь от кого-то со стороны. Потому что ваша оценка себя – субъективна. Обратную связь можно попросить у коллеги, начальника, психолога или просто у того человека, которому доверяешь. Он будет наблюдать за вами и вашими реакциями и давать более или менее объективную оценку (к которой, впрочем, нужно тоже отнестись критически, особенно если оценку дал заинтересованный в ваших изменениях человек).

Методы и упражнения развития эмоционального интеллекта.

Развивать эмоциональный интеллект – это не быстрый процесс, он требует времени и постоянных усилий.

Начать можно с ведения *«Дневника эмоций»,* записывайте свои переживания и их причины ежедневно.

Далее научитесь делать 5-секундную остановку перед ответом на раздражающие вопросы, это называется *«Пауза перед откликом»*.

Следующая *Техника «Что я сейчас чувствую?»,* задавайте себе этот вопрос несколько раз в день.

Концентрируйтесь на словах других людей без подготовки ответа в уме, это *«Практика внимательного слушания»*.

Наконец, *Расширение эмоционального словаря* –изучайте новые термины для точного обозначения состояний.

Начните с одного упражнения и постепенно добавляйте новые.

Далее можно будет перейти к техникам для системного повышения своего эмоционального интеллекта.

Тренинги и коучинг.

Программы по развитию ЭИ:

– *Техника RAIN:* Recognize (распознать), Accept (принять), Investigate (исследовать), Non-identify (не отождествляться).

– *Опрос трех лиц* – Попросите трех человек из близких рассказать, как вы обычно реагируете, когда испытываете стресс.

Эти программы помогают улучшить навыки самосознания, эмпатии и управления эмоциями. Они включают в себя упражнения на распознавание эмоций, ролевые игры и обратную связь.

Практика осознанности.

Методы осознанности, такие как медитация, способствуют развитию самосознания и эмоциональной саморегуляции:

– *Медитация* – пятиминутная медитация с фокусом на телесные ощущения.

– *Дыхание по схеме 4–7–8* (вдох на 4 счета, задержка на 7, выдох на 8).

– *Метод «Стоп–Наблюдай–Действуй».*

– *Техника переименования состояния* («Я не злюсь, а испытываю энергию несогласия»).

Обратная связь и рефлексия.

Регулярная обратная связь от коллег и руководителей помогает сотрудникам лучше понимать свои эмоциональные реакции.

– *Практика «Три уровня слушания»* (факты, эмоции, потребности).

– *Техника отзеркаливания* в беседе.

– *Упражнение «День в чужих туфлях»* – попытка взглянуть на ситуацию глазами другого человека.

– *Техника активного выражения признательности.*

– *Метод «Сэндвич-фидбек»,* который помогает давать конструктивную критику в более мягкой форме.

Итак, эмоциональный интеллект играет важную роль в профессиональной деятельности, влияя на лидерство, стрессоустойчивость и командную работу. Развитие ЭИ может способствовать повышению эффективности сотрудников и созданию благоприятной рабочей атмосферы.

Путь совершенствования ЭИ – это постоянная практика, а не одномоментное достижение. Главное умение, которое стоит освоить – постоянное наблюдение за собственными эмоциями и внимательное отношение к переживаниям других людей.

Библиографический список

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 544 с.

2. Петровская, Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М. : МГУ, 2008.

3. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъекта / В. А. Петровский. – М. : Смысл, 2005.

4. Кабат-Зинн, Дж. Повсюду одна и та же катастрофа. Осознанность и медитация в повседневной жизни / Дж. Кабат-Зинн. – М. : София, 2020.

5. Salovey, P., Mayer, J. D. Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 1990, vol. 9, № 3, pp. 185–211.

Роль коррупции в формировании делинквентного поведения

К. М. Толокнова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О. А. Таротенко

Рассмотрение коррупции как проявления делинквентного поведения позволяет нам увидеть ее в более широком социальном контексте. Это не просто отдельные незаконные действия, а системное отклонение, приводящее к изменению в личности.

– Коррупция как проявление делинкветного поведения может быть классифицирована по различным основаниям:

– По субъекту: делинквентное поведение, связанное с коррупцией, может исходить от должностных лиц (государственная коррупция), представителей бизнеса (корпоративная коррупция) или даже граждан, предлагающих или дающих взятки.

– По характеру нарушения: это может быть прямое нарушение закона (например, получение взятки), косвенное нарушение (например, создание условий для получения выгоды) или же нарушение неписаных правил и этических норм.

– По масштабу: от мелких бытовых проявлений (например, «благодарность» врачу или учителю) до масштабных коррупционных схем, затрагивающих целые отрасли или государственные структуры.

Делинквентное поведение – это широкий спектр действий, нарушающих правовые, моральные или социальные нормы. Коррупция как форма делинкветного поведения имеет ряд характерных черт:

– Нарушение норм и правил. В основе коррупции лежит сознательное нарушение законов, служебных инструкций, этических

принципов и общественных договоренностей. Это может проявляться в виде взяточничества, злоупотребления служебным положением, вымогательства, мошенничества, кумовства и других форм недобросовестного использования власти или доверия.

– Социальная опасность: коррупция подрывает основы правового государства, разрушает доверие к институтам власти, искажает конкурентную среду, препятствует экономическому развитию и ведет к росту социального неравенства. Ее последствия часто более разрушительны, чем у многих традиционных форм делинквентного поведения.

– Цикличность и самовоспроизводство: коррупция, как и другие формы делинквентности, склонна к самовоспроизводству.

– Маскировка и латентность: в отличие от явных форм делинквентности, коррупция часто скрыта, завуалирована и трудно доказуема. Это позволяет ее распространителям избегать ответственности и продолжать свою деятельность.

– Мотивация: мотивация коррупционеров, как и многих делинквентов, часто связана с личной выгодой – материальной, карьерной или иной. Однако в случае коррупции, эта выгода достигается за счет нарушения интересов общества и государства.

Чем больше коррупционеров, тем выше вероятность того, что новые поколения будут вовлечены в подобные практики, воспринимая их как норму. Слабость правовой системы и отсутствие эффективных механизмов контроля способствуют этому процессу.

Б. С. Волков [3] мотивы коррупционного поведения рассматривал как сложный, многоплановый феномен, лежащий в основе поведения индивида, а А. В. Петровский предложил классификацию мотивов, где выделил внешние и внутренние. Внешние мотивы – это воздействия на субъект извне, а внутренние – личностные особенности индивида: его привычки, устремления, желания и многое другое. Рассматривая коррупцию, внутренними мотивами можно считать жадность и желание наживы, карьерные стремления человека, самоутверждение и чувство безнаказанности.

Многие психологические исследования также подтверждают, что коррупция может приводить к делинквентному поведению на индивидуальном уровне. Одним из направлений исследований является изучение духовного развития и рефлексии. Кристофер Бэган

утверждал, что люди, участвующие в коррупционной деятельности, часто испытываю внутренние конфликты между моральными нормами и желанием получить выгоду. Коррупционные деяния часто связаны с искажением нравственных норм, где личная выгода ставится выше общественных интересов. Психологическая теория когнитивного диссонанса объясняет, как люди оправдывают коррупционные действия, чтобы нивелировать внутренний конфликт между установками и поведением [4].

Другим направлением в исследованиях является изучение личности. Е. В. Камнева и Ю. А Жуйкова изучали личности, склонные к обратной форме коррупционного поведения – к подкупу. Они выделили три типа таких личностей: «уравновешенный реалист». Характеризуется настойчивостью, низким уровнем невротизма, отсутствием чувства вины и уверенностью в себе. «Импульсивный конкурент» и «безответственный последователь» обладают такими чертами, как склонность следовать взглядам окружающих, беспечность и лабильность мышления и установок [6].

В. В. Киселев исследовал эмоциональный фон и уровень свободы воли участников коррупционного взаимодействия. По его мнению, коррупционное поведение связано с неспособностью индивида противостоять давлению коррумпирующего лица, с нестойкостью к коррупционным соблазнам, а также с плохо развитым чувством ответственности и самоконтроля.

М. В. Кроз и Н. А. Ратинова проводили исследование, в котором основное внимание уделялось анализу системы ценностей коррупционеров. Были выявлены особенности осознаваемых и неосознаваемых ценностных предпочтений коррупционных преступников и законопослушных граждан, проведено их сопоставление. Определены наиболее и наименее значимые ценности, дефекты правосознания.

О. В. Ванновская на основе многолетних исследований создала психологический портрет личности коррупционера, который включает стремление к роскоши, негативное самоотношение, импульсивный тип реагирования и недифференцированную иерархию нравственных установок [1].

Для коррупционной личности характерны следующие черты: осмысление жизни через приобретение материальных благ; стремление к роскоши как показателю счастья; неосознанная мотивация

и недифференцированная структура установок нравственного поведения; низкий уровень удовлетворенности жизнью; негативное самоотношение и неадекватная самооценка; экстернальный локус контроля; импульсивный тип реагирования. Каждая из этих характеристик повышает склонность к коррупции.

Концепция личностных детерминантов коррупционного поведения О. В. Ванновской включает пять уровней: уровень смыслов и ценностей, когнитивно-нравственный, эмоциональный, регулятивный, поведенческий [2].

Е. М. Богодухова и Г. В. Гордиенко выделили механизмы оправдания, используемые людьми для легитимации своих действий, они становятся важным аспектом психологии коррупции. Например, многие лица, вовлеченные в коррупционные схемы, могут занижать моральные последствия своих поступков. Эти механизмы оправдания приводят к тому, что коррупция сохраняется как форма делинквентного поведения [5].

Таким образом, коррупционные деяния влияют на личностные качества человека, разрушая ее ценностные ориентации, сменяя их на личностные мотивы в погоне за выгодой, формировании циничного взгляда на мир. Индивид начинает считать, что для достижения целей необходимо использовать незаконные методы, в том числе и делинквентные. Коррупционная среда способствует размыванию моральных принципов и ценностей, что облегчает переход к совершению преступлений.

Библиографический список

1. Ванновская, О. В. Психология коррупционного поведения государственных служащих : монография / О. В. Ванновская. – 2-е изд., стер. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 251 с.

2. Ванновская, О. В. Обоснование концепции коррупционного поведения госслужащих / О. В. Ванновская // Вестник Московского государственного областного университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 130–135.

3. Волков Б. С. Мотивы преступлений (уголовно-правовое и социально-психологическое исследование) / Б. С. Волков. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1982. – 152 с.

4. Решетников, М. М. Психология коррупции. Утопия и антиутопия : монография / М. М. Решетников. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 101 с.

5. Шереги, Ф. Э. Социология девиации : монография / Ф. Э. Шереги. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 332 с.

6. Ширванов, А. А. Профессиональная деформация личности как причина нарушений закона в уголовном судопроизводстве / А. А. Ширванов, Е. В. Камнева // Научный портал МВД России. – 2009. – № 3.

Соотношение понятий цифрового и гибридного обучения в трансформации образовательного процесса современной школы

Е. С. Томилова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – д-р пед. наук, профессор С. В. Шмачилина-Цибенко

Современный этап развития системы образования характеризуется активной трансформацией образовательного процесса под влиянием цифровых технологий и обновления содержания образования. Расширение цифровой образовательной среды и внедрение инновационных педагогических моделей обусловливают необходимость уточнения содержания понятий «цифровое обучение» и «гибридное обучение», которые широко используются в научной и педагогической практике. Однако их содержательное разграничение остается недостаточно разработанным, что актуализирует необходимость теоретического анализа данных категорий.

Актуальность исследования определяется модернизацией системы образования Республики Казахстан, ориентированной на развитие цифровой образовательной среды, повышение качества образования и формирование у обучающихся компетенций XXI века. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан подчеркивает значимость внедрения цифровых технологий и обновленного содержания образования как ключевых направлений развития современной школы [5]. В данных условиях возрастает необходимость научного осмысления педагогических моделей, обеспечивающих интеграцию традиционных и цифровых форм обучения.

Цель статьи – определить соотношение понятий цифрового и гибридного обучения и выявить их роль в трансформации образовательного процесса современной школы.

Цифровое обучение рассматривается как организация образовательного процесса с использованием цифровых образовательных ресурсов, онлайн-платформ и информационно-коммуникационных технологий. Его основным признаком является применение цифровой образовательной среды в качестве ведущего средства передачи знаний и организации учебной деятельности [1]. Использование электронных образовательных ресурсов, интерактивных платформ и дистанционных форм взаимодействия способствует расширению образовательных возможностей обучающихся и формированию цифровой грамотности [2].

Вместе с тем цифровое обучение ориентировано преимущественно на технологическую составляющую образовательного процесса. Его реализация связана с использованием цифровых инструментов и ресурсов, однако без интеграции педагогических и психологических аспектов оно не всегда обеспечивает устойчивые образовательные результаты.

Гибридное обучение представляет собой интегративную модель организации образовательного процесса, сочетающую традиционные очные формы взаимодействия и цифровые образовательные технологии. В данной модели цифровые ресурсы используются как средство расширения педагогических возможностей и индивидуализации обучения [3]. Гибридная модель предполагает комбинирование аудиторной работы, онлайн-обучения и самостоятельной деятельности обучающихся в цифровой среде.

В научных исследованиях отмечается, что гибридное обучение способствует развитию субъектной позиции обучающегося, повышению мотивации и формированию навыков самостоятельной образовательной деятельности. Оно обеспечивает вариативность образовательных форм и учитывает индивидуальные особенности обучающихся [4].

В условиях обновленного содержания образования Республики Казахстан внедрение элементов гибридного обучения приобретает особую значимость. Обновленные образовательные программы ориентированы на развитие функциональной грамотности обучающихся, их самостоятельности и способности к применению зна-

ний в практической деятельности [6]. Реализация данных задач требует интеграции традиционных и цифровых форм обучения, что соответствует принципам гибридной модели.

На основе анализа научных источников представляется возможным определить соотношение рассматриваемых понятий. Цифровое обучение следует рассматривать как технологическую основу образовательного процесса, реализуемую посредством использования цифровых инструментов. Гибридное обучение выступает более широкой педагогической системой, интегрирующей традиционные и цифровые формы обучения и направленной на комплексную трансформацию образовательного процесса.

Практический опыт реализации элементов гибридного обучения в общеобразовательной школе Республики Казахстан подтверждает эффективность интеграции традиционных и цифровых форм обучения. Использование цифровых образовательных платформ, интерактивных заданий и электронных ресурсов позволяет расширить доступ обучающихся к образовательным материалам и повысить качество усвоения учебного содержания.

Применение цифровых инструментов на уроках математики и информатики способствует развитию познавательной активности обучающихся, формированию навыков самостоятельной работы и повышению учебной мотивации. Одновременно сохраняется значимость очного педагогического взаимодействия, обеспечивающего поддержку обучающихся и развитие коммуникативных навыков.

Научная новизна исследования заключается в уточнении соотношения понятий цифрового и гибридного обучения как взаимосвязанных, но не тождественных категорий современной педагогики. Установлено, что цифровое обучение выступает структурным компонентом гибридной модели обучения и обеспечивает ее технологическую реализацию.

Таким образом, разграничение понятий цифрового и гибридного обучения имеет важное теоретическое и практическое значение. Гибридное обучение рассматривается как перспективная модель организации образовательного процесса современной школы, обеспечивающая интеграцию традиционных педагогических подходов и возможностей цифровой образовательной среды.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой педагогических моделей гибридного обучения, ориентирован-

ных на повышение качества образования и развитие цифровой образовательной среды современной школы.

Библиографический список

1. Андреев, А. А. Цифровая трансформация образования: теория и практика / А. А. Андреев. – Москва : Просвещение, 2022.

2. Роберт, И. В. Цифровая образовательная среда: состояние и перспективы развития / И. В. Роберт. – Москва : Бином, 2020.

3. Полат, Е. С. Современные педагогические технологии / Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2021.

4. Суханова, Н. В. Гибридное обучение в системе общего образования / Н. В. Суханова. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2023.

5. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы. – Нур-Султан : МОН РК, 2019.

6. Обновленное содержание среднего образования Республики Казахстан: методические ориентиры. – Астана : АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2021.

Теоретико-методологические основания психологического сопровождения эмоциональной безопасности детей в условиях непрерывного образовательного комплекса

Ж. М. Тустикбаева
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Современный этап развития системы образования характеризуется активным поиском и внедрением организационных форм, способных обеспечить непрерывность, преемственность и высокое качество развития личности на всех этапах ее онтогенеза. Одним из наиболее перспективных направлений в данной области выступает создание крупных интегрированных образовательных комплексов, которые объединяют под единым административным и методическим руководством разноуровневые субструктуры, начиная от ран-

него дошкольного воспитания и заканчивая получением общего среднего образования с углубленным профильным компонентом. Подобные непрерывные системы открывают колоссальные возможности для последовательного интеллектуального и социального становления обучающихся, однако одновременно с этим они порождают комплекс латентных психоэмоциональных рисков. Проблема сохранения психологического здоровья и обеспечения эмоциональной безопасности детей приобретает особую остроту в так называемые транзитные или кризисные периоды, когда ребенок переходит с одной образовательной ступени на другую, радикально меняя свой социальный статус, характер ведущей деятельности и уровень когнитивных требований.

В системе координат современного психолого-педагогического знания категория эмоциональной безопасности исследуется не как пассивное, статичное состояние защищенности, а как интегративное, динамическое свойство личности и одновременно как сущностная характеристика образовательной среды. Теоретический фундамент средового измерения безопасности заложен в трудах исследователей, рассматривающих безопасное образовательное пространство как интерсубъективный континуум, свободный от проявлений психологического насилия, стимулирующий удовлетворение базовых потребностей в личностно-доверительном общении и обеспечивающий сохранение психического здоровья участников взаимодействия. Эмоциональная безопасность в данном контексте выступает в роли субъективного индикатора благополучия, отражающего степень психологического комфорта ребенка, его уверенность в собственных силах, отсутствие фрустрирующих факторов и готовность к продуктивному социальному взаимодействию.

Для глубокого понимания внутренних механизмов детерминации эмоциональной безопасности необходимо обратиться к положениям культурно-исторического подхода, согласно которому развитие психики определяется характером интериоризации внешних средовых влияний через призму внутренних условий. Понятие социальной ситуации развития, репрезентирующее уникальное, неповторимое и глубоко специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и окружающей действительностью, позволяет рассматривать эмоциональную безопасность как качественный параметр переживания этой ситуации. Переживание в данном

ключе выступает в роли интегральной единицы анализа, в которой в нерасторжимом единстве представлены как объективные свойства образовательной среды, так и субъективные личностные особенности самого ребенка. В периоды нормативных возрастных кризисов, сопровождающихся разрушением прежней социальной ситуации развития и зарождением новой, эмоциональная сфера ребенка оказывается максимально уязвимой, что требует проактивного, научно обоснованного психологического вмешательства.

Динамика непрерывного образования в условиях комплекса, объединяющего дошкольный мини-центр и среднюю школу-лицей, включает в себя два основных критических транзитных узла. Первый узел локализован на стыке дошкольного детства и младшего школьного возраста. Переход из мини-центра, где доминирует игровая деятельность и обеспечивается мягкий, щадящий режим дня, в строго регламентированную среду начальной школы с ее ведущей учебно-познавательной деятельностью требует от ребенка колоссальной психофизиологической перестройки. Школьник впервые сталкивается с нормативным оцениванием результатов своего труда, необходимостью жесткого подчинения авторитету учителя и новыми правилами межличностного взаимодействия в коллективе сверстников. Отсутствие выверенной преемственности между воспитателями мини-центра и учителями начальных классов провоцирует резкий рост школьной тревожности, возникновение скрытых дезадаптационных синдромов и фрустрацию познавательной активности, что напрямую подрывает эмоциональную безопасность личности.

Второй критический транзитный узел разворачивается в период перехода учащихся из начального звена в основную школу, который в специализированных учебных заведениях часто сопряжен с началом обучения в лицейских классах и совпадает с хронологическими рамками подросткового кризиса. Данный этап характеризуется радикальным усложнением социальной ситуации развития: на смену доминирующей фигуре одного учителя приходит многопредметность, существенно увеличивается общий объем и сложность воспринимаемой информации, а ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение. Лицейский статус классов накладывает на учащихся дополнительные когнитивные и волевые обязательства, порождая высокую конкурентность среды и

жесткую ориентацию на достижение максимальных академических результатов. В этих условиях у подростков нередко фиксируется латентное мотивационное истощение, синдром раннего эмоционального выгорания и высокая личностная тревожность, подкрепляемая страхом несоответствия ожиданиям педагогов и родителей. Эмоциональная безопасность лицеиста в данном контексте не может быть обеспечена путем искусственного снижения учебных требований, но требует целенаправленного формирования внутренних копинг-стратегий и психологической жизнестойкости.

Успешное разрешение обозначенных противоречий возможно исключительно в рамках проектирования и внедрения сквозной структурно-функциональной модели психологического сопровождения эмоциональной безопасности субъектов непрерывного образования. Данная модель должна носить системный, упреждающий характер, преодолевая традиционную реактивную логику работы психологических служб. Модель в обязательном порядке должна синтезировать пять взаимосвязанных профессиональных векторов деятельности: диагностический, просветительский, профилактический, консультативный и коррекционно-развивающий. Диагностический вектор призван обеспечить непрерывный мониторинг эмоциональных состояний детей на протяжении всего образовательного маршрута, используя валидный, преемственный инструментарий, адаптированный под конкретные возрастные группы. Своевременное выявление маркеров эмоционального неблагополучия позволяет локализовать целевые группы риска до момента манифестации стойких нарушений адаптации. Профилактическая и коррекционно-развивающая работа в рамках предлагаемой модели должна иметь четкую возрастную дифференциацию при сохранении концептуального единства целей. На этапе дошкольного мини-центра и начальной школы приоритет отдается методам игровой терапии, сказкотерапии и арт-терапевтическим техникам, способствующим мягкому отреагированию страхов, снижению уровня ситуативной тревожности и гармонизации детских переживаний. В лицейском звене фокус психологического воздействия смещается в сторону интерактивных тренингов, направленных на развитие эмоционального интеллекта, эмпатии, навыков бесконфликтного социального взаимодействия, приемов волевой саморегуляции и

тайм-менеджмента, что позволяет лицеистам эффективно перерабатывать академический стресс.

Важнейшим условием жизнеспособности спроектированной модели является тотальная интеграция в единое психологически безопасное пространство школы-лицея микросоциума семьи и педагогического коллектива. Эмоциональное благополучие ребенка в образовательной среде жестко детерминировано характером детско-родительских отношений и стилем педагогического руководства. Авторитарные тенденции, завышенные амбиции родителей или профессиональное выгорание учителей выступают мощными деструктивными триггерами развития школьных неврозов. В этой связи консультативное и просветительское направления работы психологической службы должны быть переориентированы на использование методов убеждающего диалога, интерактивных лекториев и совместных проектных форм деятельности, повышающих психолого-педагогическую компетентность взрослых и способствующих формированию поддерживающей, эмпатийной атмосферы вокруг личности ребенка.

В заключение необходимо подчеркнуть, что эмоциональная безопасность детей в транзитные периоды непрерывного образования представляет собой многофакторный феномен, требующий системного научно-методического обеспечения, а реализация сквозной структурно-функциональной модели психологического сопровождения в условиях комплекса «дошкольный мини-центр – средняя школа-лицей» позволяет успешно сбалансировать высокие требования инновационной образовательной среды и внутренние психофизиологические ресурсы учащихся. Проактивное управление средовыми рисками, преемственность психологической помощи и гармонизация социального взаимодействия выступают надежной гарантией сохранения психологического здоровья и успешной самоактуализации подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека : учебник / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 2022. – 448 с.

2. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды : учебное пособие для вузов / И. А. Баева. – Москва : Юрайт, 2023. – 248 с.

3. Котлярова, Т. С. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов непрерывного образования в условиях модернизации / Т. С. Котлярова. – Омск : Издательство ОмГА, 2024. – 186 с.

4. Лопанова, Е. В. Проектирование безопасной образовательной среды и управление рисками в учебном процессе / Е. В. Лопанова. – Омск : Наука, 2025. – 214 с.

Сопровождение как технология в социальной работе с семьями, воспитывающими детей-инвалидов

Н. М. Ульянова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

На протяжении трех лет в БУ «Сургутский многопрофильный реабилитационный центр для инвалидов» для поддержания социальной и психологической компетентности родителей детей-инвалидов, во исполнение Приказа Минтруда России от 6 апреля 2022 г. № 203 «О реализации в отдельных субъектах Российской Федерации пилотного проекта по созданию семейных многофункциональных центров» реализуется проект, предусматривающий для семей, имеющих «детей, нуждающихся в проведении реабилитации в силу заболевания либо наличия у ребенка выраженных нарушений функций организма и (или) значительных ограничений жизнедеятельности», осуществлять их сопровождение.

В соответствие с Федеральным законом № 442-ФЗ от 28.12 2013 года «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» система предоставления социальных услуг претерпела значительные изменения. Основанием для рассмотрения вопроса о предоставлении социального обслуживания является поданное в письменной или электронной форме заявление гражданина или его законного представителя о предоставлении социального обслуживания либо обращение в его интересах иных граждан, обращение государственных органов, органов местного самоуправления, общественных объединений непосредственно в упол-

номоченный орган субъекта Российской Федерации либо переданные заявление или обращение в рамках межведомственного взаимодействия. После обращения гражданина в течение 5 рабочих дней принимается решение о его нуждаемости на основании обстоятельств, которые ухудшают или могут ухудшить условия его жизнедеятельности (Ст. 22 № 442-ФЗ).

Социальное сопровождение основывается на следующих принципах:

– межведомственности, предполагающей высокую степень согласованности действий специалистов различных ведомств и организаций;

– добровольности – уважения права семьи на самостоятельное принятие решений, касающихся как отдельных ее членов, так и целостной семейной системы;

– комплексности как совокупности взаимосвязанных и последовательных мероприятий, направленных на решение семейных проблем;

– адресности, под которой понимается предоставление социального сопровождения тем семьям, которые в нем нуждаются;

– непрерывности, предполагающей реализацию социального сопровождения до полного решения семейной проблемы [1].

Семья, которая имеет ребенка с нарушениями здоровья, может нуждаться в различных видах помощи – в социальных, медицинских, педагогических и иных услугах, в информационной поддержке.

Рассматривая социальное сопровождение как технологию в работе с семьей, мы отдали предпочтение проекту как возможности оказать влияние на микроклимат семьи, который был реализован в рамках клуба «Югорская семья – территория защищенности». Используя различные методы, реализуемые при диагностике, сумели проанализировать ответы и обозначить круг проблем, что в целом позволило предложить Программу. Исходили из данности, что наличие ребенка с инвалидностью в семье способно спровоцировать сенситивность и гиперсоциализацию матери и замкнутость, и отчужденность со стороны отца. Рассмотреть выраженность данного состояния позволили беседы с родителями и проведенное анкетирование. Специалисты, занимающиеся проблемами исследования личности матерей детей-инвалидов, выделяют три группы: невротичный тип, авторитарный тип, психосо-

матический тип. В большинстве случаев у родителей личностными особенностями являются: у матерей – низкая самооценка, у отцов – слабо регулируемая эмоциональность как следствие переживания хронических трудностей. Изучая характерологические особенности родителей, определили их стрессоустойчивые качества. Особое внимание уделено пониманию духовности и значимости ее в общении с ребенком [2].

Обратившись к опыту аналогичных служб, выяснили круг проблем, актуальных для родителей и ближайшего окружения, воспитывающих ребенка-инвалида. В числе социально-экономических: проблема трудоустройства; тяжелое материальное положение; некомпетентность в вопросах законодательства. Социально-медицинские – это недостатки в психическом и физическом развитии особого ребенка. К числу социально-педагогических принадлежит некомпетентность в области воспитания и развития особого ребенка. К социально-психологическим можно отнести:

– огромную физическую и эмоциональную нагрузку, которую испытывает мать при рождении особого ребенка (усталость, чувство страха, неуверенности в себе, различные формы депрессий);

– проблему, связанную с принятием нового статуса (невозможность вернуться на прежнее место работы, зависимость от мужа или других родственников);

– проблему межличностных взаимоотношений (внутрисемейные отношения, отношения с близкими родственниками) [3].

Действенным средством в их решении может стать реализация программы «Встречи в клубе», в рамках которой производится комплексное изучение личностных особенностей родителей, воспитывающих детей-инвалидов и разработка конкретных форм психолого-педагогической, медицинской, правовой помощи этим лицам. Это позволяет оказывать им существенное содействие в преодолении сложностей социального приспособления и обретения социальной ниши как для себя, так и для своих детей. Таким образом, мы считаем, что работа с семьей, воспитывающей ребенка-инвалида, является одним из важнейших направлений в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения социальным работником и специалистами как самого ребенка, так и членов его семьи. Социальная программа направлена на психолого-педагогическую, медицинскую, правовую, эко-

номическую помощь семье, воспитывающей особого ребенка. Структура Программы включает в себя: обоснование значимости программы, актуальность программы, основные концептуальные положения, этапы и сроки реализации программы, условия реализации программы, описание условий реализации программы, список литературы.

Программа актуальна как для родителей, так и для специалистов, работающих с родителями, воспитывающими особого ребенка в сфере социального обслуживания и образования. Ведь главной целью программы считается создание благоприятных условий для развития и самореализации семьи, воспитывающей ребенка-инвалида.

Фрагмент Программы приведен в табл.

Программа «Встречи в клубе» (фрагмент)

№ п/п	Темы занятий	Ответственный
1.	«Шаг навстречу» 1.1. Презентация клуба 1.2. Методика СТО (семейный тест отношений Н. М. Марковская) 1.3. Тренинг для родителей «Знакомство» 1.4. Чаепитие «Мы за чаем не скучаем» Конкурс национальных блюд кулинарии к чайному столу	Социальные работники Педагог-психолог Социальный педагог Социальные работники
2.	Шаг «Мир взрослый, мир детский» 2.1. Методика «Анализ семейного воспитания» Э. Г. Эйдемиллера. Опросник «Ваше самочувствие» (методики экспресс-диагностики ПЭН): – самооценка здоровья; – шкала психосоциального стресса Л. Ридера; – шкала удовлетворенностью в целом О. С. Копиной 2.2. Арттерапия-коллаж «Какой я родитель?»	Спец. по соц. работе Педагог-психолог Инструктор по ЛФК Специалист по социальной работе Воспитатель учреждения
3.	«Шаг к здоровью» 3.1. Лекция-беседа «Роль массажа в профилактике и лечении различных заболеваний» 3.2. Мастер-класс «Простейшие приемы массажа на дому» 3.3. Семейный праздник «Путешествие в страну здоровья» 3.4. Индивидуальное консультирование по вопросам здоровья матери и ребенка	Врач-педиатр Медицинская сестра по массажу Спец. по соц. работе Врач-педиатр массажист

Программа была разработана и частично апробирована с ноября по декабрь 2025 гг. Ее участниками являются родители и другие члены семей, воспитывающих детей-инвалидов в возрасте до 18 лет и детей с ОВЗ. Занятия проводятся на базе БУ «Сургутский многопрофильный реабилитационный центр для инвалидов».

Для оценки результатов работы клуба традиционно проводится анкетирование, которое позволяет выявить результативность занятий, круг проблем, которые интересуют родителей и их готовность принимать участие во встречах, ведь Программа клуба рассчитана таким образом, чтобы встречи могли выполнять функцию общения родителей и детей, которым это так необходимо. Из двадцати респондентов 18 (90 %) оценили работу как положительную и только двое (10 %) респондентов затруднились с ответом. При этом никто из респондентов не охарактеризовал занятия как бесполезные.

Итак, психолого-педагогические услуги позволяют сделать социальную работу с ближайшим окружением детей-инвалидов продуктивной и эмоционально привлекательной, ведь понимая результативность всегда надеешься на лучшее, а умение создать располагающий микроклимат при проведении встреч нашло выражение в оценке участников.

Библиографический список

1. Об утверждении типовой формы непрерывного индивидуального маршрута комплексной реабилитации и (или) абилитации и комплексного сопровождения людей с инвалидностью : приказ Депсоцразвития Югры от 30.12.2020 № 1706.

2. Костюк, И. А. Духовность как ценность в управлении конфликтами / И. А. Костюк // Ценности и оценки: проблемы философии и науки : сборник научных статей. – Смоленск, 2009. – С. 145–150.

3. Елецкая, Е. А. Социально-педагогическая работа в проблемных семьях с разными типами внутрисемейного взаимодействия / Е. А. Елецкая. – Перераб. и доп. – М. : Школа здоровья, 2022. – 202 с.

Работа психолога с людьми в кризисных ситуациях

А. Е. Фатьянова
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О. А. Таротенко

В современном мире все более актуальной становится тема работы с людьми, находящимися в состоянии кризиса. Например, по данным социологических исследований, опубликованным в 2025 году, расходы на покупку антидепрессантов среди людей выросли на 16,9 % по сравнению с 2024 годом, а люди, попавшие в трудные жизненные обстоятельства, все чаще обращаются за психологической помощью. Традиционно понятие «кризис» связано с психологией развития, в рамках которой кризис понимается как дискретный момент развития личности, переходный этап. Однако кризисное состояние может быть вызвано не только окружающими событиями, но и серьезными личностными изменениями конкретного человека, его позиции и мировоззрения. С этой точки зрения (отображенной в работах Л. Выготского или Э. Эриксона) кризис воспринимается совершенно естественным следствием взросления, но тяжести его переживания это не уменьшает. Такие кризисы принято считать нормативными, поскольку они сопровождают человека на протяжении всей его жизни [2].

В клинической психологии «кризис» определяется как состояние экстремального напряжения сил для преодоления тяжелых препятствий, угрожающих здоровью или жизни человека. Примерами таких препятствий служат тяжелые заболевания или чрезвычайные ситуации. Отличается этот вид кризиса конкретной угрозой для жизни или психического состояния человека.

В любом случае связан ли кризис с естественным этапом взросления или жизненными обстоятельствами, человек, переживающий его, испытывает переживания. Самое частое – ощущение «невозможности» существовать так, как прежде.

Так как кризис характеризуется чувством «невозможности» реализации личности, то кризисной ситуацией называется взаимодействие субъекта и окружающей среды, при котором реализация

жизненно важных психических процессов становится невозможной. Например, к кризисным ситуациям можно отнести утраты, возрастные изменения, чрезвычайные и другие.

Особое место среди кризисных ситуаций занимают психотравмирующие ситуации, поскольку они являются причиной наиболее болезненных и тяжелых изменений в психике людей. В клиническом подходе к психотравмирующим ситуациям относят ситуации, обладающие мощным негативным влиянием, требующие от личности особых усилий, чтобы справиться с ними и пережить их. Примерами таких ситуаций могут служить военные действия, нападения, катастрофы и т. д. Такие ситуации приводят к психологическим травмам человека.

Изучение психологических травм привело к заключению, что они являются диссоциацией человеческой личности (Н. В. Тарабина, А. М. Людвиг, Е. Бернстейн). Согласно Е. Бернстейну, диссоциация – процесс потери нормальной интеграции мыслей, чувств и переживаний в потоке сознания и памяти [1].

Психологи, оказывающие кризисную помощь при психологических травмах или кризисном состоянии «невозможности», могут опираться на кризисное консультирование или кризисную психотерапию.

Кризисное консультирование имеет место быть, когда человек контролирует ситуацию и полностью осознает происходящее, он способен, в основном, справиться с переживаниями сам. Чаще всего оно строится на информировании и непродолжительно [3].

Кризисная психотерапия включает в себя длительные негативные переживания, которые сильнее самого человека. Психотерапия более долгосрочна, акцент делается на психической динамике клиента на каждой встрече и большую роль играют взаимоотношения человека с самим собой.

Основные принципы кризисной психологической помощи при любом из этих вариантов включают в себя (по Р. Р. Поповой): эмпатический контакт, слушание и понимание, объективность и реалистичность, высокий уровень активности психолога, ограничение целей (ближайшая цель кризисной психологической помощи – предотвращение последствий), экологичность (или «не навреди»), ориентация на личностный рост и развитие клиента, уважение и поддержка. Каждый из принципов исключительно

важен, соблюдая их, специалист показывает свой профессионализм и готовность к первичной работе с клиентом в кризисной ситуации [4].

Таким образом, работая с клиентом в кризисной ситуации, необходимо не только понимать, чем именно вызван кризис, но и глубоко погружаться в каждую конкретную ситуацию, чтобы оказать нужную поддержку человеку.

Библиографический список

1. Бермант-Полякова, О. В. Посттравма: диагностика и терапия / О. В. Бермант-Полякова. – СПб. : Речь, 2006. – 248 с.

2. Куличкина, Г. В. Технологические основы социально-культурной деятельности. Масс-медиа : учебник для вузов / Г. В. Куличкина. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 197 с.

3. Попова, Р. Р. Психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях : учебное пособие / Р. Р. Попова. – Казань : Издательство Казанского ун-та, 2013. – С. 11.

4. Шереги, Ф. Э. Социология девиации : монография / Ф. Э. Шереги. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025.

Субъект–субъектное взаимодействие как аспект социально-психологического тренинга

А. С. Фибих
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Сложно стать успешным современным специалистом без знаний культуры общения и готовности следовать этим правилам или коммуникативной компетентности. Именно в тренинге как форме практического обучения и проявляется в реальности и формируется умение дать прогноз коммуникативной ситуации. Часто приходится констатировать, что социальность не представляет целостности, а значит субъектное отношение к другому может быть рассмотрено как значимая личностная ценность. И хотя значение другого в статусе потребности менее привлекательно в

сравнении с ценностью, успехом для социально-психологического тренинга можно рассматривать любой из аспектов другого. Итак, у каждого человека существует потребность быть для другого значимым, быть для другого субъектом, а не объектом. Быть нужным для другого – более эмоционально привлекательное состояние, чем просто удовлетворять возникающие потребности посредством другого человека.

Потребность быть субъектом для другого является одной из базовых потребностей личности, в то же время и предпосылкой гуманистического отношения личности к другому. Метапотребности – в любви и принятии, в самоуважении, в самоактуализации – можно объединить одним понятием: «быть субъектом отношения другого человека». Данная потребность может быть реализована, только если сам субъект стремится увидеть мир с позиции другого человека и способен это сделать. Таким образом, идеальную модель межличностного взаимодействия можно представить как получение субъектного отношения к себе от другого при собственном субъектном отношении к нему [1].

Обращаясь к потребностям, а не к ценностям, мы не нарушаем естественного процесса «выбора в соответствии». Понятие ценности не принадлежит сегодня только психологии или философии, а все больше распространяется в тех областях знаний, где особо важно подчеркнуть значимость осознания и принятия, как возможность обретения механизма выбора. «Осознать» возможно лишь при наличии достаточного уровня информированности о происходящем, чем и объясняется интерес к реальности.

Философский и литературный экскурсы предоставляют возможность отчетливо зафиксировать наличие изменений в характере взаимодействия. Исторически сложились две основные формы самовыражения личности – это публичная или реализация социальной активности и личная, предполагающая межличностное общение. И если первая форма самовыражения регулируется принятым в обществе законом, то вторая осуществляется по аналогии с традицией. Сам факт их воплощения не содержит никаких отклонений от общепринятых ритуалов, т. е. для личности это не грозит никакими неожиданностями. А главное, востребованная потребность в эмоциональных контактах удовлетворяется сполна. В современных условиях взаимодействие становится

непосредственным атрибутом производственной деятельности, а порой для некоторых профессий, например, психолог или социальный работник – самым важным. В XXI веке изменились роль и функции общения под влиянием обретения информацией самостоятельного статуса. Это обстоятельство еще больше подчеркнуло значимость «нормативного требования» Т. Парсонса, что невозможно больше игнорировать позицию другого или умалять его достоинство, если целью взаимодействия изначально является достижение результата. Таким образом, взаимодействие на современном этапе развития все больше тяготеет к коммуникации и диалогу. А для их успешности важно иметь представление о механизме общения, который реализуется через установки, первое впечатление и суждения, конформизм – все то, что принято рассматривать как феномены общения. Появление в лексиконе терминов «общение» и «коммуникация», понимаемых как виды взаимодействия, было продиктовано степенью личностного участия каждого человека на различных уровнях: социально-технологическом, личностном, информационном. В совокупности от участника требуется в первую очередь не преступать принятую границу вежливости и передавать лишь информацию – это коммуникация, при общении прослеживается активность одной из сторон, в то время как другой стороне в большей степени отводится пассивная роль. Именно поэтому столь разнообразным стал наш лексикон – в нем появились понятия наряду с общением и коммуникацией диалог и консенсус, который Э. А. Орлова предлагает рассматривать как «парадигмы взаимодействия». Потенциал же тренинга состоит в том, что вы не просто узнаете о формализованном знании, приобретенном благодаря объективно-аналитическому, в основе которого рациональное осмысление, или семантическому – интерпретационному, при котором человек самостоятельно истолковывает значение, способам. В. Н. Переверзев полагает, что «во-первых, так же, как и знания вообще, сама по себе информация не истинна и не ложна. Истинными или ложными могут быть лишь те упорядоченные совокупности языковых символов, посредством которых информация передается от адресанта к адресанту. Во-вторых, при передаче по каналам связи количественному измерению подвергается не сама

информация, а лишь степень сложности соответствующего информационного сообщения» [2].

Процесс коммуникации определенно воздействует на человека, втягивая его в свое поле, но степень этого воздействия личностно определена. Можно утверждать, что человек оторван от его природной сущности и межличностного общения, перенесен в виртуальную сферу. Реальность будет такова, насколько оценивая личность, можно будет применить характеристику цельности. Проблема некой цельности человека может быть рассмотрена лишь в сфере желательных качеств, так как историческое всегда определенным образом вплетается в конкретно индивидуальное. А значит личность, отношения которой не носят полноценного субъект-субъектного характера, испытывает адаптационные проблемы. Более или менее часто ее взаимоотношения с другими оказываются для нее нерезультативными, а ее социальные потребности неудовлетворенными. Для самой личности критерием адаптированности является субъективное эмоциональное переживание текущего эпизода его соотношения со средой. В ситуации неблагоприятного соотношения со средой субъект может или найти новое конструктивное решение или заняться удовлетворением других потребностей. Используя потенциал социально-психологического тренинга, проведенного в стиле субъект-субъектного взаимодействия, данная проблема может быть решена, а значит, личность становится эффективнее, эмоционально благополучнее, добрее к людям.

Библиографический список

1. Костюк, И. А. Субъект-субъектные отношения через призму менталитета и душевной жизни человека / И. А. Костюк // Социально-экономические системы: современное видение и подходы : сборник трудов Шестой международной научно-практической конференции / под ред. О. В. Волох. – Омск, 2011. – С. 61–65.

2. Переверзев, В. Н. Теория коммуникации: металогический подход / В. Н. Переверзев // Методы современной коммуникации: проблемы теории и социальной практики. – М., 2002.

Формирование современной экологической культуры как основы культуры будущего

П. Е. Чипига
Омская гуманитарная академия, г. Омск
Научный руководитель – канд. с.-х. наук, доцент Л. В. Кубрина

Формирование современной экологической культуры как основы культуры будущего – это процесс перехода от потребительского отношения к природе к мировоззрению, в котором человек осознает себя неотъемлемой частью биосферы и несет ответственность за ее состояние. Эта концепция предполагает, что экологические принципы перестают быть узкоспециализированной областью и становятся фундаментальной ценностью, определяющей все сферы человеческой деятельности: от экономики и политики до быта и искусства.

В современном обществе границы понятия экологической культуры весьма размыты и зависят от уровня социального и экономического развития страны, так в одной стране нормой будет считаться уличная свалка твердых бытовых отходов, а в другой даже один выброшенный на улицу пластиковый стаканчик станет проявлением вопиющей невоспитанности. Однако это не отменят необходимости существования данного понятия и его внедрения в жизни людей.

В основе этого перехода лежит несколько ключевых компонентов.

Сущность и компоненты современной экологической культуры.

Современная экологическая культура – это не просто знание законов природы или привычка сортировать мусор. Это комплексная система, включающая:

1. Экологическое сознание и мышление. Это способность видеть взаимосвязи в природных и социальных системах, понимать долгосрочные и косвенные последствия своих действий. Например, осознание того, что покупка дешевой одежды из синтетических материалов в «быстрой моде» (*fast fashion*) ведет к загрязнению воды при производстве и создает неразлагаемые отходы. Такое мышление является системным и прогностическим.

2. Ценностные ориентации. Природа перестает восприниматься исключительно как ресурс для извлечения прибыли. Она обре-

тает внутреннюю ценность. Формируется этика ответственности не только перед современниками, но и перед будущими поколениями. Здоровая окружающая среда становится такой же базовой ценностью, как свобода, справедливость или здоровье.

3. Практическая деятельность и ответственное поведение. Знания и ценности должны воплощаться в конкретных действиях. Это включает в себя:

– Повседневные практики: раздельный сбор отходов, экономия воды и электроэнергии, выбор экологичных товаров и транспорта.

– Гражданская активность: участие в общественных инициативах, контроль за деятельностью предприятий, влияющих на среду, продвижение «зеленых» законов.

– Профессиональная этика: внедрение принципов устойчивого развития в бизнес-стратегии, архитектуру, инженерию и другие сферы.

Экологическая культура как основа культуры будущего.

Переход к экологической культуре как к основе будущей цивилизации обусловлен глобальными вызовами. Культура будущего, построенная на этих принципах, будет кардинально отличаться от современной.

От потребления к достатку (*sufficiency*). Культура будущего переосмыслит понятие успеха. На смену демонстративному потреблению придет концепция «осознанного достатка», где ценятся не материальные накопления, а качество жизни, здоровье, социальные связи и гармония с природой. Экономика будет строиться не на бесконечном росте потребления, а на принципах циркулярности (экономика замкнутого цикла), где отходы одного производства становятся сырьем для другого.

Технологичность на службе природы. Будущее – за «зелеными» технологиями. Экологическая культура будет неразрывно связана с инновациями в области чистой энергетики (солнечная, ветровая), биотехнологий для переработки отходов, создания новых экологичных материалов. Технологии будут использоваться не для покорения природы, а для мониторинга ее состояния и восстановления нарушенных экосистем.

Глобальная ответственность. Экологические проблемы не имеют границ. Культура будущего будет основана на понимании глобальной взаимозависимости. Решения, принимаемые в одной

части мира, будут оцениваться с точки зрения их влияния на всю планету. Это станет основой для нового типа международного сотрудничества.

Интеграция в образование. Формирование такой культуры начинается с детства. В будущем экологическое образование будет не отдельным предметом, а сквозной темой, пронизывающей всю систему обучения – от изучения физики экосистем до анализа образа природы в литературе и искусстве.

Таким образом, формирование современной экологической культуры – это стратегическая задача по воспитанию нового типа человека и общества. Это переход к модели развития, которая обеспечивает высокое качество жизни людей, не подрывая при этом «природный капитал» и сохраняя благоприятную среду для будущих поколений. Экологическая культура становится тем фундаментом, на котором будет строиться устойчивая и гармоничная цивилизация будущего.

Библиографический список

1. Arbuzova, E., Kubrina, L. Human health and the ecosystem: the relationship between ecological statys and quality of life. Reliability: Theory & Applications. 2024, Vol. 19, № S6 (81), pp. 692–697.

2. Гревцева, А. А. Основы экологической грамотности: подходы к обучению / А. А. Гревцева, О. Ю. Тарарыченкова // Интерактивная наука. – 2021. – № 10 (65). – С. 29–31.

3. Ермакова Л. А. Интегративный подход к обучению: прошлое и настоящее / Л. А. Ермакова // Современная педагогика. – 2016. – № 7. – С. 60–69.

4. Закирова, А. Ф. Основы педагогической герменетивтики / А. Ф. Закирова. – Тюмень : ТГУ, 2011. – 324 с.

5. Иванова, Е. В. Когнитивная метафора в экологическом образовании для устойчивого развития / Е. В. Иванова // Общественные науки. – 2017. – № 5. – С. 237–246.

6. Кубрина, Л. В. Проблемы и перспективы воспитания экологической культуры в образовательных учреждениях / Л. В. Кубрина // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2024. – № 12. – С. 100–107.

7. Кубрина, Л. В. Экологическое просвещение как компонент устойчивого развития в системе педагогического образования / Л. В. Кубрина // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2025. – № 01. – С. 140–150.

Жизнестойкость и самоорганизация: теоретический анализ

К. А. Шатохина
Омский государственный педагогический университет, г. Омск
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н. В. Савина

В жизни современного человека постоянно проявляются негативные стороны, вызовы, которые требуют от личности определенных качеств, компетенций. Несколько лет назад говорили об информационном взрыве, позже о цифровом обществе. Мы живем в постоянно меняющихся условиях, которые трудно поддаются прогнозированию. Постпандемийный период обозначил гипотетический переход сразу к двум мирам в зависимости от развития событий и участия человека в построении нового мира. Разделенный, ужасный, невообразимый, беспощадный, но возрождающий SHIVA – мир, (Розин, 2022) и перевернутый TACI-мир – турбулентный, случайный, хаотичный, враждебный, (Дерябин, 2022) [1]. И в том и другом варианте прогнозируются быстрые и разрушительные изменения. Сегодня общество руководствуется формулой: «чем скорее, тем лучше». Людям навязывается модель успеха, основанного на выполнении все большего количества задач во все более короткие временные интервалы [2, с. 128]. Возникает исследовательский вопрос: какие качества, умения, компетенции будут помогать противостоять негативным вызовам современной жизнедеятельности человека?

В рамках данной статьи мы исследуем предположение, что такие психологические феномены, как жизнестойкость и самоорганизация, в достаточной степени могут претендовать на необходимые сегодня характеристики личности.

Термин жизнестойкость в первом варианте как «hardiness» (крепость, выносливость) ввел первым Сальваторе Р. Мадди, американский психолог, во второй половине XX века. Ему принадлежит и первенство, и целая теория жизнестойкости [3]. В России изучением данного феномена предметно занимался Д. А. Леонтьев, который сделал перевод «hardiness» на русский язык именно как жизнестойкость, а также адаптировал с соавторами тест жизнестойкости [4].

В общем виде жизнестойкость показывает, насколько человек может выдерживать стресс, сохраняя внутренний баланс и не снижая работоспособности, успешности деятельности. Подробный анализ термина с позиций различных научных направлений был сделан Р. В. Овчаровой [5].

Анализируя различные авторские определения и структуру жизнестойкости, сделаем следующие выводы. Жизнестойкость – это не врожденная черта, а интегральная характеристика, которую можно и нужно формировать и развивать в течение жизни. Сензитивный период для ее формирования – детство, но и в более позднем возрасте нет препятствий. Жизнестойкость включает в себя три компонента: вовлеченность (включенность), контроль и принятие риска. Вовлеченность – чувство принадлежности, значимости в происходящем. Контроль – убежденность в возможности влиять на происходящее. Принятие риска – убежденность своих действий в ситуации без гарантии успеха. Вместе они представляют собой систему убеждений о себе, о мире и об отношениях человека с миром. Именно эти убеждения позволяют человеку справляться со стрессом.

Эмпирические данные показывают, что жизнестойкость способствует эффективности деятельности и в ситуациях стресса, и в условиях монотонной деятельности [4, с. 20–21]. И, наоборот, люди с низким уровнем жизнестойкости подвержены эмоциональному выгоранию, проблемам со здоровьем [5, с. 64]. Все это определяет значение жизнестойкости для выживания человека в неблагоприятных стрессовых условиях, которые сопровождают его в современном мире. Эта характеристика особенно важна, когда в мире происходят изменения, которые предсказать нельзя – «черные лебеди» [6]. Таким «лебедем» явилась недавняя пандемия.

Вместе с тем необходимо отметить, что существует достаточное количество смежных понятий, которые могут быть похожими или как-то связаны (часть от целого) с понятием жизнестойкости. С. Мадди предупреждал, что жизнестойкость следует отличать от самоэффективности, оптимизма, устойчивости и др. [3, с. 16–19]. В связи с этим рассмотрим такой феномен, как самоорганизация. Его определение в ряду феноменов группы «само» также часто смешивают с другими. Анализ показывает, что понятие самоорганизации не имеет единого, принятого определения и рассмат-

ривается на различных уровнях, с разных сторон, различными научными направлениями [7]. Обратимся к понятию, которое пришло из синергетики, науке о самоорганизации. Один из ее основателей немецкий физик Г. Хакен определил ее так: «процесс упорядочения элементов в системе за счет внутренних факторов без специфического внешнего воздействия» [8, с. 226–227]. Аналогично за счет опоры на собственные силы понимается и жизнестойкость [5, с. 59]. То есть похожие характеристики присутствуют. Самоорганизация – это упорядочивание элементов системы, которое приводит эту систему в новое качество. Часто ее понимают просто и буквально как организацию своих дел в привязке ко времени.

В Федеральных государственных стандартах высшего образования самоорганизация присутствует как универсальная компетенция УК-6 «способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» [9]. Другими словами, самоорганизация – это про планирование, расстановку приоритетов, распределение дел по порядку, которые необходимы в конкретной ситуации. Мы задали вопрос искусственному интеллекту, одной из популярных нейросетей: «Как связаны жизнестойкость и самоорганизация?». И получили ответ: «Для жизнестойкости самоорганизация является необходимым механизмом реализации. Без способности к самоорганизации (т. е. к внутреннему упорядочиванию своих элементов и действий) оба эти качества остались бы просто благими намерениями или абстрактными установками. Самоорганизация – это инструмент, двигатель, который позволяет перевести потенциал (убеждения жизнестойкости) в реальное действие и адаптацию» [10].

Все вышеизложенное позволяет заключить, что самоорганизация является одним из важнейших инструментов для формирования жизнестойкости, как способности человека противостоять негативным факторам, не теряя при этом производительности деятельности и не снижая личностные ресурсы, что является важнейшим личностным качеством не только для выживания, но для эффективной жизнедеятельности. Поэтому развитие самоорганизации в определенной мере будет способствовать развитию жизнестойкости.

Исследование выполнено в рамках Стратегического проекта ОмГПУ «Каскадная наука» (Лаборатория основ самоорганизации студентов педагогического вуза).

Библиографический список

1. Жизнь после BANI. Восход новых миров. – URL: https://blog.bitobe.ru/article/zhizn-posle-bani-voshod-novyh-mirov/ (дата обращения 22.01.2026).

2. Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск : Издательство «Олсиб», 2001. – 251 с.

3. Maddi, S. R. Hardiness: Turning Stressful Circumstances Into Resilient Growth. Springer Science & Business Media, 2012, 88 p.

4. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.

5. Овчарова, Р. В. Методология исследования жизнестойкости личности / Р. В. Овчарова // Вестник курганского университета. – 2019. – № 2(53). – С. 59–65.

6. Талеб, Н. Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости / Н. Н. Талеб. – М. : КоЛибри, 2024. – 736 с.

7. Савина, Н. В. Самоорганизация в психолого-педагогических исследованиях: терминология и методология / Н. В. Савина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2024. – Т. 18. – № 3. – С. 97–108.

8. Хакен, Г. Синергетика / Г. Хакен. – Москва : Мир, 1980. – 406 с.

9. Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: https://classinform.ru/fgos.html (дата обращения 20.02.26).

10. DeepSeek: [нейросеть]: [сайт]. – 2026. – URL: https://chat.deepseek.com/a/chat/s/2b0d8cb3-3c19-4abc-8d7d-96eeaf8292 0f (дата обращения: 22.02.2026).

К вопросу о диагностике активности познавательной деятельности учащихся начальной школы

О. П. Шевченко

Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, г. Кокшетау

Научный руководитель – канд. пед. наук Я. И. Радзицкая

Учитывая прямую связь между самостоятельностью и успешностью реализации жизненных стремлений, развитие познава-

тельной активности на начальном этапе обучения приобретает особую значимость. Актуальность определяется как требованиями к активной жизненной позиции выпускников, так и необходимостью вооружить их инструментами самостоятельного познания.

Кроме того, современная школа ставит перед собой задачу целенаправленного развития у учащегося потребности и готовности к самостоятельным действиям в процессе накопления знаний, умений, навыков. При этом под самостоятельностью мы понимаем устойчивую способность младшего школьника выполнить учебное задание, полагаясь на свои возможности, не прибегая к помощи извне.

В психолого-педагогической литературе распространено мнение, что самостоятельность является ключевым качеством личности, которое в деятельности выражается как умение ставить цель и добиваться результата.

Так, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев утверждали, что активная самостоятельная позиция субъекта образуется на основе познавательных интересов и мотивов. А познавательный интерес служит предпосылкой к развитию творческой, самостоятельно мыслящей личности [1; 2].

Благодаря возрастным характеристикам младшего школьного возраста, таким как естественная любознательность, высокая восприимчивость к учебному материалу, инициативность в общении с педагогом, формируется идеальная основа для активного развития познавательной деятельности младших школьников.

Еще К. Д. Ушинский указывал на то, что знания становятся прочными, если ученик проявляет интерес к предмету и понимает суть изучаемого, а зубрежка искажает глубокий смысл, принципы, логику изучаемого: «Ученье, лишенное всякого интереса и взятое только силою принуждения… убивает в ученике охоту к ученью, без которой он далеко не уйдет» [3, с. 196].

При этом ученый акцентирует внимание на ответственности педагога в подборе заданий для мыслительной деятельности, особенно на начальном этапе обучения. Педагог, готовясь вовлекать учащихся к выполнению самостоятельных работ, должен соотносить задания с интересами детей, уровнем их познавательной деятельности. При отсутствии должного материала для активизации внутренних интеллектуальных ресурсов с ребенком может случиться самое страшное в обучении – скука. «Причина скуки, – говорил

К. Д. Ушинский, – всегда одна и та же – недостаток душевной деятельности. Так, скука возникает от однообразия впечатлений, от слишком большого разнообразия их: но в обоих случаях она возникает от одного и того же» [3, с. 377]. Таким образом, тщательно продуманное задание или объяснение содержит резервы для будущей активной деятельности ученика.

В контексте учебной деятельности познавательная активность является потребностью, то есть внутренним импульсом, мотивом.

Педагогический принцип сознательности и активности имеет место в нормативных документах Казахстана. Государственный общеобязательный стандарт образования (ГОСО) является определяющим документом, где самостоятельность выступает как способ достижения цели и как требуемый результат: «Целью начального образования является создание образовательного пространства, благоприятного для гармоничного становления и развития личности обучающегося, обладающего основами следующих навыков широкого спектра, непосредственно связанных с самостоятельностью: 1) функционального и творческого применения знаний; 2) критического мышления; 3) проведения исследовательских работ; 4) использования информационно-коммуникационных технологий; 5) применения различных способов коммуникации, в том числе языковых навыков; 6) умения работать в группе и индивидуально» [4].

Изучение проблемы активности познавательной деятельности младших школьников привело нас к убеждению: во-первых, младший школьный возраст – благоприятное время для начала целенаправленной работы над развитием познавательной активности; во-вторых, ясное представление о модели познавательной активности младшего школьника, ее структурных компонентов позволило нам выделить ключевые аспекты для диагностики и повышения уровня ее сформированности.

Таким образом, познавательная деятельность – это сознательная деятельность ученика, главной целью которой является усвоение знаний об объектах и явлениях реальной действительности.

Кроме того, как указывает Г. М. Лебедев, познавательная деятельность – «это инициативное, действенное отношение учащихся к усвоению знаний, а также проявление интереса, самостоятельности и волевых усилий в обучении» [5, с. 12]. То есть познавательная деятельность в процессе усвоения знаний на начальном этапе

обучения уходит далеко за рамки пассивного получения информации. Это активный, осознанный, целенаправленный процесс, который последовательно включает три этапа: приобретение, обработка и использование знаний.

В практике именно познавательная деятельность связывает естественную, природную любознательность младшего школьника с конкретными структурированными целями учебного процесса. Она превращает природный интерес ребенка в управляемую и продуктивную учебную работу.

Кроме того, возрастные особенности развития познавательных процессов естественным образом определяют познавательную деятельность младших школьников. Поэтому учитель младших классов подбирает методы обучения, ориентированные на особенности мышления: в период перехода от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению ребенок нуждается в наглядности (таблицы, схемы, иллюстрации, ИКТ, ЦОР), тогда как младший школьник активно усваивает абстрактные понятия (главная мысль, корень слова и др.), стимулируется развитие саморегуляции поведения и волевых качеств, идет усвоение базовых навыков: чтение, письмо, слушание, говорение, что способствует быстрому накоплению предметных знаний. Наряду с этим, младший школьник осваивает методы мышления: анализ, синтез, классификацию. Сначала учитель занимает ведущую роль в поиске знаний, затем постепенно, по мере развития ученика, эта роль передается самому ученику, формируя его самостоятельность.

Современные педагоги отмечают, что познавательная деятельность имеет собственную структуру. По мнению Ш. А. Амонашвили, познавательная деятельность учащихся включает мотив познания, объект познавательной деятельности, способы и средства действия с ним, а также педагогическое руководство данным процессом:

– мотив как движущая сила к познавательной активности обучающихся;

– объект познания, имеющий дидактически организованную форму;

– способы и средства действия с объектом с целью его усвоения (как сделать так, чтобы обеспечить лучшее восприятие, понимание и запоминание учебного материала);

– посредническую роль педагога между познавательными силами обучающегося.

– результат познавательной активности [6, с. 96–100].

Представим в таблице 1 структуру реализация познавательной деятельности на уроке русского языка во 2 классе.

Таблица 1 – Структура познавательной деятельности младшего школьника в процессе обучения русскому языку

Компонент	Сущность	Проявление на уроке
Потребность и мотив	Внутреннее побуждение, познавательный интерес (Зачем я это делаю?)	Удивление, желание разгадать загадку, решить проблему
Цель	Предвосхищаемый результат (Что я хочу узнать?)	Поставить цель урока. Узнать, как написать безударную гласную
Содержание (Знания)	Материал, который усваивается	Правила, понятия и сюжет
Действия (операции)	Способы достижения цели (как я это делаю?)	Анализ слова, сравнение текстов, составление плана, эксперимент
Контроль и оценка	Сравнение полученного результата с целью (получилось или нет?)	Самопроверка, взаимопроверка, исправление ошибок

Рассмотрев разные точки зрения исследователей на такой психолого-педагогический феномен, как познавательная активность, отметим важность в нем *познавательного интереса* как грани этого явления. Для сбора диагностического инструментария исследования мы остановились на структуре познавательного интереса, предложенной Г. И. Щукиной и включающей в себя:

1. Мотивационный компонент как основу интереса, отвечающего на вопрос: почему ребенок учится? Имеющаяся совокупность мотивов придает смысл обучению, от которого зависит устойчивость и продуктивность познавательной активности ученика [7, с. 45–60].

2. *Эмоциональный компонент* характеризует отношение ребенка к изучаемому объекту, является положительным эмоциональным фоном познавательной деятельности, проявлением заинтересованности [7, с. 70–90].

3. *Интеллектуальный компонент* выражается в способности к самостоятельным действиям. Показывает глубину, устойчивость интересов и готовность к преодолению познавательных трудностей. Г. И.

Щукина связывает его с развитием операций мышления (анализ, синтез, обобщение, интерпретация, классификация) [7, с. 110–140].

4. *Регулятивный или волевой компонент* обеспечивает настойчивость и самоконтроль. Включает в себя процессы принятия решений, сосредоточенность внимания, преодоление трудностей. Тесно связан с рефлексией, которая влияет на самооценку и самоконтроль в деятельности [7].

5. *Творческий компонент отражает* способности переносить ранее усвоенные способы действия в новую учебную ситуацию, а также в способности комбинировать различные методики для создания новых видов деятельности. Выражается в фантазировании, воображении, создании нового продукта [7, с. 180–200].

На наш взгляд, структура познавательной активности младшего школьника является многомерной системой. Детальное рассмотрение ее компонентов позволит выявить причины затруднений, создавать задания для вовлечения учащихся в познавательный процесс с учетом уровня их развития. Наряду с проверенными авторскими методиками, используем такие методы, как наблюдение за способом деятельности учащихся во время урока, во время выполнения задания, поведением в создавшихся учебных ситуациях. Богатый материал могут дать рисунки на тему «Моя школа». «Мы на перемене», «Мой учитель», беседы с родителями.

В этой связи мы предприняли попытку составить диагностическую карту развития познавательной активности ученика, основываясь на научных знаниях в психолого-педагогической литературе (табл. 2). Рекомендуем к использованию в работе для отслеживания и фиксации результатов наблюдения, тестирования, анкетирования.

Представленная диагностическая карта развития познавательной активности младшего школьника является методически обоснованным и комплексным инструментом. Предложенные методики авторов валидны и обеспечивают достоверность и надежность получаемых данных. С ее помощью мы всесторонне изучаем познавательную активность ученика, отслеживаем как учится ученик. Задействуем внутренние механизмы для управления учебной деятельностью.

Таким образом, формирование самостоятельной самодостаточной личности выпускника является запросом общества.

Таблица 2 – Диагностическая карта познавательной активности школьника

Ученик _____ (ФИО, класс)

Критерий развития	Индикаторы (что наблюдаем/измеряем)	Используемые методики	Уровни
Мотивационный компонент			
Структура мотивации	Иерархию мотивов, преобладание внутренних или внешних	«Лесенка побуждений» (Л. И. Божович, А. К. Маркова)	
Направленность и устойчивость интересов	Готовность преодолевать трудности, проявление инициативы в выборе заданий, аргументация выбора	«Составь расписание» (Г. И. Щукина)	
Эмоциональный компонент			
Отношение к процессу и взаимодействию	Позитивный эмоциональный фон во время работы, радость от самостоятельного открытия, успеха, готовность к сотрудничеству и взаимопомощи	Мотивация учения и эмоциональное отношение к учению. На основе опросника Ч. Д. Спилбергера в модификации А. А. Андреевой»	
Интеллектуальный компонент (содержательно-операционный)			
Определить уровень словесно-логического мышления	Использование сложных мыслительных операций (анализ, синтез, классификация)	Методика Э. Ф. Замбацавичене	
Регулятивный компонент (волевой)			
Управление деятельностью и устойчивость интереса	Умение планировать последовательность действий, сосредоточенность внимания (сосредоточенность, переключаемость)	Метод «Корректурная проба» Векслера	
Управление деятельностью и устойчивость интереса	Настойчивость при столкновении с трудностями, время самостоятельной работы над задачей	«Нерешаемая задача» Н. И. Александрова	
Творческий компонент			
Способность к оригинальности и новаторству	Генерация нестандартных идей и решений, создание новых комбинация из известных элементов, проявление фантазии и воображения	Творческое задание, незаконченные рисунки, тесты на дивергентное мышление (П. Торренс)	

Из этого следует, что формирование познавательной активности является стратегической задачей и служит фундаментом для становления самостоятельности как личностной компетенции. По-

этому полагаем, что следует использовать естественные силы природной любознательности и высокой восприимчивости детей и создавать образовательную среду, стимулирующую внутренние ресурсы ребенка. Диагностика и всестороннее развитие компонентов познавательной активности младших классов поможет преобразовать пассивное усвоение знаний в активную, самостоятельную и продуктивную учебную деятельность.

Библиографический список

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 712 с.

2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1968. – 339 с.

3. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – 512 с.

4. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования : приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. – Астана, 2022.

5. Лебедев, Г. М. Активизация познавательной деятельности учащихся / Г. М. Лебедев. – М. : Просвещение, 1974. – 176 с.

6. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики : в 20 кн. Кн. 1 / Ш. А. Амонашвили. – М. : Амрита-Русь, 2012. – 512 с.

7. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.

Категории младших школьников как фактор дифференциации педагогического сотрудничества учителя с родителями

В. А. Щепина
Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, г. Уфа
Научный руководитель – д-р пед. наук,
профессор Л. А. Амирова

Подготовка будущих учителей начальных классов в системе среднего профессионального образования осуществляется в условиях чет-

кого нормативного регулирования их будущей профессиональной деятельности. ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяет родителей (законных представителей) как участников образовательных отношений (ст. 2), тем самым включая их в число субъектов образовательного процесса [1]. В ст. 44 закреплено право родителей «принимать участие в управлении образовательной организацией, знакомиться с содержанием образования, формами и методами обучения», поэтому взаимодействие учителя с семьей нормативно закреплено как обязательный элемент образовательных отношений, а не как дополнительная или факультативная деятельность.

Требования к готовности будущего учителя к такому взаимодействию конкретизируются в ФГОС СПО по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» [2]. Стандарт предусматривает формирование профессиональных компетенций, связанных с консультированием родителей (законных представителей), организацией совместной воспитательной деятельности, профилактикой трудностей социализации и сопровождением обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, что также отражено в профессиональном стандарте «Педагог» [3].

В условиях современной начальной школы целесообразно выделить три категории младших школьников, взаимодействие с родителями которых требует специфических форм и содержания сотрудничества:

1) обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья;

2) дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации;

3) одаренные обучающиеся.

Именно принадлежность ребенка к одной из указанных категорий выступает фактором, определяющим характер, цели и стратегии педагогического взаимодействия учителя с семьей.

Определим порядок взаимодействия с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья.

Е. В. Каракулова, С. Н. Бездетко, Н. А. Конева обращают внимание на то, что родителям детей с ОВЗ свойственна выраженная неоднородность по уровню мотивационной готовности к участию в коррекционно-развивающем процессе, степени сформированности психолого-педагогических компетенций и предпочтительным формам сотрудничества с образовательной организацией [6]. Тем самым подчеркивается, что взаимодействие педагога с семьей ре-

бенка с ОВЗ не может строиться по универсальной модели, а требует дифференцированного подхода с учетом типологических особенностей семьи.

Развивая данную позицию, С. В. Уварова, О. А. Самылова, Т. Н. Филютина, акцентируют внимание на недостаточной сформированности у значительной части родителей коррекционно-развивающей компетентности, включающей когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, что проявляется в неполном понимании особенностей развития ребенка, выборе неадекватных воспитательных стратегий, гиперопеке либо, напротив, дистанцировании, а также в трудностях выстраивания конструктивного сотрудничества с образовательной организацией [10]. Т. В. Кузьмичева и Ю. А. Афонькина подчеркивают, что взаимодействие родителей детей с ОВЗ с педагогами нередко строится по непродуктивным стратегиям – избегания, противодействия, формального компромисса [7]. При этом родительские запросы часто носят ситуативный и недостаточно осознанный характер, а представления о трудностях ребенка ограничиваются преимущественно познавательной сферой, что затрудняет реализацию индивидуального образовательного маршрута ребенка и снижает эффективность совместных усилий семьи и школы.

Следовательно, будущих педагогов необходимо целенаправленно готовить к работе с различными типами родительских стратегий, формировать у них умения:

– анализировать особенности родительской позиции;

– выявлять барьеры во взаимодействии;

– выстраивать адресные алгоритмы сотрудничества;

– осуществлять психолого-педагогическое просвещение семьи;

– координировать совместную деятельность в рамках индивидуального образовательного маршрута ребенка.

Определяя характеристику родителей, воспитывающих детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, необходимо исходить не только из социально-экономических условий их жизни, но и из особенностей воспитательной позиции семьи. Н. В. Белкова подчеркивает, что трудная жизненная ситуация представляет собой объективное нарушение жизнедеятельности семьи, обусловленное инвалидностью, малообеспеченностью, внутрисемейными конфликтами, безнадзорностью и иными факторами, которые семья не

всегда способна преодолеть самостоятельно. В подобных условиях семья функционирует в режиме постоянного напряжения, что отражается на характере детско-родительских отношений и снижает воспитательный потенциал семьи [4].

Социальная и психологическая нестабильность семьи нередко приводит к дефициту последовательности воспитательных требований, эмоциональной несдержанности, непониманию образовательных задач школы, что отмечает В. П. Голованов [5]. Часть современных родителей склонна занимать пассивную позицию в вопросах воспитания, рассматривая образовательную организацию как основной и даже единственный институт, ответственный за развитие ребенка. При этом родители могут не осознавать собственных воспитательных ошибок, недооценивать значение личного примера, не обладать достаточной педагогической культурой. В условиях трудной жизненной ситуации эти особенности усиливаются, а взаимодействие семьи и школы приобретает фрагментарный и конфликтный характер.

Родителям детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, нередко свойственны:

– дефицит педагогической компетентности;

– низкая мотивация к сотрудничеству;

– эмоциональная напряженность;

– недоверие к образовательной организации;

– трудности в осознании собственной ответственности за воспитание ребенка.

Поэтому при взаимодействии с данной категорией родителей педагог должен:

– проявлять особую деликатность и тактичность;

– избегать обвинительной позиции;

– выстраивать субъект-субъектные отношения;

– организовывать социально-педагогическое сопровождение, включающее диагностику, консультирование, координацию помощи;

– привлекать ресурсы социальных служб и специалистов.

Промежуточную группу родителей в контексте дифференциации педагогического взаимодействия составляют родители одаренных детей. В отличие от семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, данные родители, как правило, обладают достаточно высоким уровнем вовлеченности в развитие ребенка, однако специфика их воспита-

тельной позиции определяется особенностями восприятия детской одаренности [8]. В семьях с одаренными детьми статистически значимо чаще проявляются гиперопека, усиленный контроль и чрезмерность требований, не всегда соответствующих возрастным возможностям ребенка. Родители склонны уделять повышенное внимание достижениям ребенка, предъявлять высокие ожидания, усиливать дисциплинарные рамки. При этом контроль выступает как способ управления развитием способностей, что может приводить к снижению самостоятельности ребенка и эмоциональному напряжению [9].

Родители одаренных детей характеризуются:

– высокой степенью вовлеченности в образовательный процесс;

– ориентацией на достижения и результат;

– повышенным уровнем контроля и регламентации деятельности ребенка;

– риском гиперопеки и предъявления завышенных требований;

– амбивалентностью родительской позиции (поддержка сочетается с жесткими ожиданиями).

Следовательно, подготовка будущих учителей к взаимодействию с родителями одаренных детей должна быть направлена на формирование следующих профессиональных умений:

– распознавать проявления гиперопеки и чрезмерного контроля в родительской позиции;

– выявлять риски эмоционального перенапряжения и снижения самостоятельности ребенка;

– выстраивать консультативный диалог с родителями, ориентированный на баланс между развитием способностей и сохранением психологического благополучия;

– разъяснять принципы гармоничного сопровождения одаренности (принятие, уважение индивидуальности, учет возрастных возможностей);

– координировать взаимодействие семьи и школы в проектировании индивидуальной образовательной траектории;

– предупреждать и корректировать завышенные ожидания, способные привести к переутомлению ребенка;

– организовывать просветительскую работу по вопросам психолого-педагогических особенностей одаренных детей.

Исходя из вышеизложенного, необходимо целенаправленно формировать у студентов готовность к диагностике особенностей

семьи, выбору адекватной стратегии сотрудничества, проектированию адресных форм работы и выстраиванию конструктивного диалога с различными типами родителей. Именно категориальная принадлежность младшего школьника выступает фактором дифференциации содержания, форм и технологий педагогического взаимодействия учителя с семьей, что определяет актуальность включения данной проблематики в структуру профессиональной подготовки будущих педагогов.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. действующая). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.02.2026).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах : утв. приказом Минпросвещения России от 17.08.2022 № 742. – Режим доступа: https://fgos.ru (дата обращения: 27.02.2026).

3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : утв. приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. и доп.). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 27.02.2026).

4. Белкова, Н. В. Социально-педагогическое сопровождение детей в трудной жизненной ситуации в условиях современной школы / Н. В. Белкова, М. В. Дружинина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-v-trudnoy-zhiznennoy-situatsii-v-usloviyah-sovremennoy-shkoly (дата обращения 27.02.2026).

5. Голованов, В. П. Социально-педагогическое сопровождение воспитания ребенка в семье / В. П. Голованов // Педагогическое искусство. – 2022. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-vospitaniya-rebenka-v-semie (дата обращения 27.02.2026).

6. Каракулова, Е. В. Организация эффективного взаимодействия педагогов и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Каракулова, С. Н. Бездетко, Н. А. Конева [и др.] // Специальное образование. – 2023. – № 3 (71). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-effektivnogo-vzaimodeystviya-pedagogov-i-semi-rebenka-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya (дата обращения 27.02.2026).

7. Кузьмичева, Т. В. Взаимодействие родителей детей с ОВЗ с педагогами в условиях инклюзивного образования / Т. В. Кузьмичева, Ю. А. Афонькина //

Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-roditeley-detey-s-ovz-s-pedagogami-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya
(дата обращения 27.02.2026).

8. Парц, О. С. Родительская поддержка развития одаренных детей: содержание понятия / О. С. Парц // Концепт. – 2024. – № 11. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-podderzhka-razvitiya-odarennyh-detey-soderzhanie-ponyatiya (дата обращения 27.02.2026).

9. Стёпина, Н. В. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих одаренных детей / Н. В. Стёпина, Т. Н. Картукова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-detsko-roditelskih-otnosheniy-v-semyah-vospityvayuschih-odarennyh-detey (дата обращения 27.02.2026).

10. Уварова, С. В. Актуализация коррекционно-развивающей компетенции родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Уварова, О. А. Самылова, Т. Н. Филютина // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-korrektsionno-razvivayuschey-kompetentsii-roditeley-vospityvayuschih-rebenka-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami (дата обращения 27.02.2026).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

З. М. Аканова
Использование современных образовательных технологий в практической деятельности педагога как средство повышения качества обучения……..3
М. Р. Акимова
Выявление уровня сформированности функциональной грамотности учащихся начальных классов (на уроках литературного чтения).....7
Р. С. Алиева
Внедрение современных образовательных программ в работу дошкольной образовательной организации……..12
А. А. Алтухова, Л. А. Немчинова
Ключевые стрессовые факторы при изучении иностранных языков студентами языковых вузов……18
А. А. Альтерготт
Результаты исследования стигматизации лиц с психическими расстройствами среди родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью……23
К. О. Амелин, А. А. Иванова, В. О. Лампартер
Сопровождение проектно-исследовательской деятельности одаренных младших школьников……26
А. И. Ангараева
Потенциал волонтерской деятельности в формировании гражданского самосознания старшеклассников……29
З. И. Андрющенко
Исследовательские задания как инструмент развития познавательной самостоятельности младших школьников……34
Е. А. Антипов
Эмоциональный интеллект и самоэффективность как психологические ресурсы предпринимательского поведения……40
З. С. Арыстанова
Формирование ценностно-смысловых ориентиров современной студенческой молодежи……44

Д. Н. Ащепков
Специфика предпринимательского мышления: когнитивные и поведенческие аспекты.....48
М. В. Бочкарева
Психология старости: преодоление возрастных кризисов и адаптация к изменениям.....51
Ю. С. Бубнова
Поведение подростков с различным уровнем тревожности в конфликте.....54
А. А. Вострикова
Деятельность по поддержанию социальной активности пожилых людей, реализуемая посредством социальной работы.....57
С. П. Гайдукова
Формирование универсальных учебных действий обучающихся средствами проектной деятельности (на примере уроков истории).....61
В. И. Головин
Роль и значение различных наук и учебных дисциплин в подготовке политолога в современных условиях.....65
Д. А. Губарев
Проблема жизненного кризиса в психологии.....68
Т. В. Данилюк
Психолого-педагогические условия развития учащихся в группе продленного дня младших школьников 74
Г. М. Дарибаева
Кружок как перспективная форма экологического образования младших школьников.....81
К. А. Девяткина
Вопросы экологической культуры у молодежи мегаполисов.....84
С. А. Дементьева
Коммуникативная компетентность как значимый аспект профессиональной подготовки специалистов социономического профиля.....88
А. Д. Добровольская
Применение цифровой наглядности в профессиональной образовательной организации.....92
И. Н. Дьякова
Подготовка студентов к интеграции в педагогический коллектив: целевые ориентиры.....97
А. С. Жирнова
Творческая самореализация: психолого-педагогические аспекты обучения основам масляной живописи представителей старшего поколения.....101

К. Б. Жук
Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей: теория и практика (на примере Образовательного центра «Персей»).....105
Д. А. Жумашова
Стрессоустойчивость как фактор психологического благополучия школьников: противоречия и исследовательские перспективы.....109
А. С. Зубова
Алгоритм деятельности в отношении неблагополучных семей, реализуемый в КЦСОН «Любава» г. Омска.....111
К. А. Игнатьева
Роль психологии на разных уровнях образования.....116
Б. Д. Исаева
Психологические аспекты тренинга общения с казахскими детьми.....120
М. С. Калдаев
Методы профилактики цифровой зависимости у подростков.....124
М. С. Калдаев
Интернет-зависимость или социальные сети как часть жизненного пространства молодежи.....128
Ж. Б. Калышкенова
Особенности развития коммуникативных качеств у младших школьников.....132
Р. Д. Киреев
Механизмы и барьеры эффективной межличностной коммуникации.....135
Л. С. Кожева
Повышение уровня воспитанности младших школьников в процессе внеурочной деятельности.....139
О. А. Корчагина
Развитие коммуникативной компетентности младшего школьника посредством анализа сказок на уроках литературного чтения.....143
Л. И. Котова
Особенности формирования стрессоустойчивости у подростков.....147
О. В. Краснокутская
Психология цвета в маркетинге.....150
А. Г. Лексикова
Диагностика мотивации избегания неудач и мотивации стремления к успеху.....153

А. А. Литова
Агрессивное поведение и социально-психологическая адаптация современных подростков.....159
Н. А. Лобанова
Социально-психологическая адаптация младших школьников: факторы и механизмы.....164
И. А. Ломиковский
Навыки самоорганизации как инструмент развития личности.....168
И. С. Мартынов
Создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе: теоретико-эмпирический анализ.....175
О. И. Мишурова
Юридическое образование как катализатор художественного творчества: опыт проведения интерактивного форума, посвященного 250-летию Э. Т. А. Гофмана.....180
С. А. Мукашева
Использование современных образовательных технологий в практической деятельности педагога как средство повышения качества обучения.....183
П. В. Носкова
Соотношение оценки преподавания и групповой взаимосвязанности.....188
А. А. Обухова
Особенности подготовки вожатого МДЦ «Артек».....193
А. В. Орлова
Психолого-педагогические условия развития внимания у гиперактивных детей старшего дошкольного возраста.....195
Г. К. Оспанова
Развитие читательской грамотности младших школьников: психолого-педагогические основания формирования.....201
А. А. Подивилова
Феномен «тихого накопления» (quiet hiring) как культурная адаптация личности в условиях неопределенности социально-трудовых отношений.....204
Ю. Я. Потрубейко
Организационно-педагогические условия управления качеством образования в сельской общеобразовательной организации.....206
С. А. Прохоренко
Адаптация воспитательных систем к цифровой среде.....214

Т. В. Раимбекова
Межличностные конфликты и их профилактика
в организационной среде.....218
Ф. В. Савиных
Взаимосвязь социально-психологического климата и стиля
руководства организацией.....221
В. В. Сарычев
Возрастные особенности адаптации к цифровым системам
и модель плавной цифровой адаптации для снижения
техностресса.....224
Ф. Ф. Саяпов
Методики для измерения (изучения) субъектно-личностного
потенциала подростка.....228
А. Ж. Саясатова
Интерактивные технологии в профилактике агрессивного
поведения подростков.....235
В. В. Скорик
Образ психолога в медиапространстве 239
С. В. Стародубцева
Коллективная творческая проектная деятельность как условие
воспитания дошкольников.....242
Е. А. Суворова
Возможности внеурочной деятельности в формировании
финансовой грамотности младших школьников.....246
О. Н. Сулимова
Повышение уровня воспитанности младших школьников
посредством организации внеурочной деятельности.....249
А. Е. Тесленко
Студенческий профсоюз как лаборатория лидерства:
периодизация, компетенции, командные практики.....253
М. А. Тимофеев
Ценностные ориентации у мужчин в молодом и зрелом
возрасте.....257
М. В. Толмачёва
Эмоциональный интеллект: что это и как его развить.....260
К. М. Толокнова
Роль коррупции в формировании делинквентного поведения.....266
Е. С. Томилова
Соотношение понятий цифрового и гибридного обучения
в трансформации образовательного процесса современной
школы.....270

Ж. М. Тустикбаева
Теоретико-методологические основания психологического сопровождения эмоциональной безопасности детей в условиях непрерывного образовательного комплекса.....273
Н. М. Ульянова
Сопровождение как технология в социальной работе с семьями, воспитывающими детей-инвалидов.....278
Работы психолога с людьми в кризисных ситуациях.....283
А. С. Фибих
Субъект–субъектное взаимодействие как аспект социально-психологического тренинга.....285
П. Е. Чипига
Формирование современной экологической культуры как основы культуры будущего.....289
К. А. Шатохина
Жизнестойкость и самоорганизация: теоретический анализ.....292
О. П. Шевченко
К вопросу о диагностике активности познавательной деятельности учащихся начальной школы 295
В. А. Щепина
Категории младших школьников как фактор дифференциации педагогического сотрудничества учителя с родителями.....302

Научное издание

16+

СТУДЕНЧЕСКАЯ ВЕСНА – 2026

XXII Международная научно-практическая
конференция студентов и аспирантов

20 марта 2026 года

Сборник статей

В 3 частях

Часть 2

Статьи печатаются в авторской редакции

Подписано в печать 07.09.2026.
Бумага офсетная. Формат 60×84/16.
Печ. л. 19,75. Уч.-изд. л. 15,48. Тираж 100 экз. Заказ 55.
Омская гуманитарная академия
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а

Отпечатано в полиграфическом отделе издательства
Омской гуманитарной академии
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а, тел. 28-47-43