МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
«НАУКА И ПРОСВЕЩЕНИЕ»

НАУКА и ПРОСВЕЩЕНИЕ
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

ПЕДАГОГИКА, ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

СБОРНИК СТАТЕЙ XI МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ,
СОСТОЯВШЕЙСЯ 25 ИЮЛЯ 2026 Г. В Г. ПЕНЗА

ПЕНЗА
МЦНС «НАУКА И ПРОСВЕЩЕНИЕ»
2026

УДК 001.1
ББК 60
П24

Ответственный редактор:
Гуляев Герман Юрьевич, кандидат экономических наук

П24
ПЕДАГОГИКА, ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ: сборник статей XI Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2026. – 184 с.

ISBN 978-5-00268-649-0

Настоящий сборник составлен по материалам XI Международной научно-практической конференции «**ПЕДАГОГИКА, ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**», состоявшейся 25 июля 2026 г. в г. Пенза. В сборнике научных трудов рассматриваются современные проблемы науки и практики применения результатов научных исследований.

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законодательства об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Полные тексты статей в открытом доступе размещены в Научной электронной библиотеке **Elibrary.ru** в соответствии с Договором №1096-04/2016К от 26.04.2016 г.

УДК 001.1
ББК 60

© МЦНС «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2026
© Коллектив авторов, 2026

ISBN 978-5-00268-649-0

Ответственный редактор:
Гуляев Герман Юрьевич – кандидат экономических наук

Состав редакционной коллегии и организационного комитета:
Агаркова Любовь Васильевна – доктор экономических наук, профессор
Ананченко Игорь Викторович – кандидат технических наук, доцент
Антипов Александр Геннадьевич – доктор филологических наук, профессор
Бабанова Юлия Владимировна – доктор экономических наук, доцент
Багамаев Багам Манапович – доктор ветеринарных наук, профессор
Баженова Ольга Прокопьевна – доктор биологических наук, профессор
Боярский Леонид Александрович – доктор физико-математических наук
Бузни Артемий Николаевич – доктор экономических наук, профессор
Буров Александр Эдуардович – доктор педагогических наук, доцент
Васильев Сергей Иванович – кандидат технических наук, профессор
Власова Анна Владимировна – доктор исторических наук, доцент
Грицай Людмила Александровна – доктор педагогических наук, доцент
Давлетшин Рашит Ахметович – доктор медицинских наук, профессор
Иванова Ирина Викторовна – кандидат психологических наук
Иглин Алексей Владимирович – кандидат юридических наук, доцент
Ильин Сергей Юрьевич – кандидат экономических наук, доцент
Искандарова Гульнара Рифовна – доктор филологических наук, доцент
Казданян Сусанна Шалвовна – кандидат психологических наук, доцент
Качалова Людмила Павловна – доктор педагогических наук, профессор
Кожалиева Чинара Бакаевна – кандидат психологических наук
Колесников Геннадий Николаевич – доктор технических наук, профессор
Корнев Вячеслав Вячеславович – доктор философских наук, профессор
Кремнева Татьяна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор
Крылова Мария Николаевна – кандидат филологических наук, профессор
Кунц Елена Владимировна – доктор юридических наук, профессор
Курленя Михаил Владимирович – доктор технических наук, профессор
Малкоч Виталий Анатольевич – доктор искусствоведческих наук
Малова Ирина Викторовна – кандидат экономических наук, доцент
Месеняшина Людмила Александровна – доктор педагогических наук, профессор
Некрасов Станислав Николаевич – доктор философских наук, профессор
Непомнящий Олег Владимирович – кандидат технических наук, доцент
Оробец Владимир Александрович – доктор ветеринарных наук, профессор
Попова Ирина Витальевна – доктор экономических наук, доцент
Пырков Вячеслав Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент
Рукавишников Виктор Степанович – доктор медицинских наук, профессор
Семенова Лидия Эдуардовна – доктор психологических наук, доцент
Удут Владимир Васильевич – доктор медицинских наук, профессор
Фионова Людмила Римовна – доктор технических наук, профессор
Чистов Владимир Владимирович – кандидат психологических наук, доцент
Швец Ирина Михайловна – доктор педагогических наук, профессор
Юрова Ксения Игоревна – кандидат исторических наук

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 8

РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ И ПРАКТИКИ
УСАЧЕВА ТАТЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА 9

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ И ТРУДОВАЯ ЗАНЯТОСТЬ: БАЛАНС РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ «РАБОТА — УЧЕБА»
РЕЙНИК ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА 12

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРАВОПИСАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ АЛГОРИТМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
ГРИДЧИНА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА 15

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАБОТАХ СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ
ГАРИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА 19

РУССКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО И НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ЖАРКОВА ВАЛЕРИЯ ДМИТРИЕВНА 23

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК
КИРЕЕВА КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА 26

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ РОССИИ И КИТАЯ
МАКСИМОВ НЮРГУН РОМАНОВИЧ 29

ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА
ЧЕРНЫШЕВА ЕЛЕНА ИВАНОВНА, ЧЕТКИН ОЛЕГ ВИКТОРОВИЧ 32

ФЕНОМЕН СОПРОТИВЛЕНИЯ НОВОМУ В ОБУЧЕНИИ: СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ
СИМАКОВА ЕВГЕНИЯ ИВАНОВНА 36

ПРОФИЛАКТИКА НОМОФОБИИ У СТУДЕНТОВ ССУЗОВ: ОТ ЗАПРЕТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ
КУЗЬМИНА ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА 40

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 44

ЦИФРОВОЙ КОНСТРУКТОР ПЕДАГОГА 2.0: СИНТЕЗ ИСКУССТВЕННОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЕКТИРОВАНИИ АДАПТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ЛОЗОВИК ЛАРИСА ПАВЛОВНА 45

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДНОГО ПРАВОВОГО ПЕРИОДА НОВЫХ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ПЕРЦОВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА 49

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ)
ДУБОВА ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА 54

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНОГО ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПЛАТФОРМЫ, ПРОГРАММЫ И ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛИ
РУМЯНЦЕВА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА, САРТАЕВА ОЛЬГА ВИТАЛЬЕВНА 58

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ 62

ОРИЕНТАЦИЯ НА ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКУЮ ТЕМАТИКУ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ
СУХАНОВА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА 63

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ
НАДОЛИНСКАЯ НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА 66

РАБОТА С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ И СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖЬЮ 70

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР УКРЕПЛЕНИЯ ЕДИНСТВА РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА И РАБОТЫ С СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖЬЮ, НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ В ГБПОУ РД «КАСПИЙСКОЕ МЕДИЦИНСКОГО УЧИЛИЩА ИМ. А. АЛИЕВА»
КАЧМАЗОВА АМИНА ИСМАИЛОВНА, АЛЬБОРУЕВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА 71

ЦИФРОВАЯ ФОТОГРАФИЯ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ
ТИШУНИНА АННА ВАДИМОВНА 78

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ 82

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИЧИН НЕДОСТАТОЧНОЙ ВОСТРЕБОВАННОСТИ
ЗЕМШ МАРИНА БОРИСОВНА 83

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
БОТВИНА ИРИНА ВАЛЕРЬЕВНА 90

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ 94

ПЕДАГОГИКА СНА И ВОССТАНОВЛЕНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НАВЫКОВ ПОЛИФАЗНОГО СНА И БЫСТРОГО ВХОДА В ГЛУБОКИЕ ФАЗЫ ОТДЫХА В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ДЛЯ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ КОГНИТИВНОГО ИСТОЩЕНИЯ
КОВАЛЕВ В.А., КРАВЦОВ Ю.Ю., КРАВЦОВА З.Д. 95

6 ПЕДАГОГИКА, ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

ПРЕДЛАГАЕМЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ИССЛЕДОВАНИИ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ
НГУЕН ТХУК ТХУ, ЧАН ТХИ ТХАНЬ....101

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
ФИСЕНКО АНТОН АЛЕКСЕЕВИЧ 109

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА
РОМАНОВА АЛИНА РОМАНОВНА 112

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА
МАКОВСКАЯ ЮЛИЯ ВЛАДИСЛАВОВНА....115

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 119

ВОЗМОЖНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
ТАЛИПОВ РАМИЛЬ РАШАТОВИЧ....120

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТА КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ КУРСА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
РЕДНИКОВА ИРИНА ПЕТРОВНА 123

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ....128

АНАЛИЗ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЫСОКОИНТЕНСИВНЫХ ИНТЕРВАЛЬНЫХ ТРЕНИРОВОК (ВИИТ) НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
ЧЖЭН ЖУЙ 129

ВОЗРАСТНЫЕ РАМКИ МАКСИМАЛЬНОЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ В СПРИНТЕ У ЭЛИТНЫХ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ НА ЧЕМПИОНАТАХ МИРА И ОЛИМПИЙСКИХ ЗИМНИХ ИГРАХ В ПЕРИОД С 2001 ГОДА ПО 2026 ГОД
ЕРШОВА МАРИЯ ОЛЕГОВНА 131

ИЗМЕНЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ РОССИЙСКОЙ ТАМОЖЕННОЙ АКАДЕМИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ГОДА ОБУЧЕНИЯ
АНДРЕЕВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА, РОГАЧЕВА КСЕНИЯ БОРИСОВНА 136

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ БЛОЧНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОЧНЫХ НАГРУЗОК В КИОКУСИНКАЙ КАРАТЕ
ПОЛОВИНКИН ВЛАДИМИР СЕРГЕЕВИЧ 141

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 145

БЕЗОПАСНОСТЬ КАК ЦЕННОСТЬ: ВДЦ «ОКЕАН» — ФЛАГМАНСКАЯ ПЛОЩАДКА ВСЕРОССИЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ «ШКОЛА БЕЗОПАСНОСТИ»
СЕРОВА Е.П., ГЕРАСЬКИНА Е.Е., МОЛЧАНОВА В.Д. 146

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 156

РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГУМАНИТАРНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СИСТЕМЕ СПО
ВОЛЫНКИНА ОЛЬГА ВЯЧЕСЛАВОВНА 157

ПСИХОЛОГИЯ 160

ФЕНОМЕН ПРОКРАСТИНАЦИИ КАК ФОРМА СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПРИ УГРОЗЕ САМООЦЕНКЕ В РАМКАХ ТЕОРИИ ВРЕМЕННОЙ МОТИВАЦИИ
ПАНОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА, ШОРОХОВА ВАРВАРА РОМАНОВНА 161

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ЛИЧНОСТИ С ВЫСОКОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ТРЕВОГОЙ ПРИ СОХРАННОЙ ВНЕШНЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
ПАНОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА, ШОРОХОВА ВАРВАРА РОМАНОВНА 165

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ У СТУДЕНТОВ
АНДРИЕВСКАЯ СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА, ВЛАДИМИРОВА ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА 170

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 175

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ МОЛОДЁЖИ СРЕДСТВАМИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЁЖНЫХ ЭТНОПРОЕКТОВ В РЕСПУБЛИКИ КАРЕЛИЯ (2018–2025 ГГ.)
ХУСУ ОЛЬГА ВИКТОРОВНА 176

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.161.1

РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ И ПРАКТИКИ

УСАЧЕВА ТАТЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА
учитель русского языка и литературы
МБОУ «СОШ №34» Старооскольского городского округа

Аннотация: в статье рассмотрены наиболее актуальные проблемы обучения в современной школе; приведены рекомендации по их решению. Обозначена роль учителя в процессе обучения; предложены некоторые методы для формирования и развития языковой личности.
Ключевые слова: новый учитель, языковая личность, русский язык, языковая культура, современная парадигма, компетенция

RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL: ACTUAL ISSUES OF METHODOLOGY AND PRACTICE

Usacheva Tatiana Vasilyevna

Abstract: the article discusses the most pressing problems of teaching in a modern school and provides recommendations for their solution. The role of the teacher in the learning process is outlined, and some methods for the formation and development of a language personality are suggested.
Key words: new teacher, language personality, Russian language, language culture, modern paradigm, competence.

Глобальные изменения в мире влекут за собой перемены во всех областях, в том числе и в области образования. Изменение целей, задач, направлений и парадигм, в частности, школьного образования – закономерный итог любых преобразований.

Изучение русского языка является неотъемлемой частью образования и воспитания личности, поскольку в этом процессе происходит приобщение к национальным традициям, возникает интерес к отечественной и зарубежной литературе, развиваются творческие способности и нравственные качества личности [1].

Обособление человека от животного мира произошло благодаря языку. Необходимо понять, что язык, в том числе и русский – уникальное явление, способное создать из человека социальную и языковую личность. Именно поэтому данный феномен (язык) является целью исследования многих трудов ученых.

Личность, в том числе и языковую, недопустимо рассматривать в отрыве от языка. Воспитание полноценной языковой личности, усвоившей совокупность знаний о русском языке, готовой к социальному и коммуникативному взаимодействию – основная цель преподавания русского языка в школе.

Составляющими языковой личности являются формируемые в учебном процессе (при обучении русскому языку) следующие четыре компетенции:

1) языковая (практическое владение русским языком как средством общения; 2) лингвистическая (целостное представление о системе русского языка как лингвистической дисциплине); 3) коммуникативная (способность осуществлять коммуникативную деятельность в различных сферах и ситуациях общения); 4) лингвокультурологическая (понимание того, что в русском языке отражается культура русского народа) [2, с. 132].

Одним из важнейших предметов в школе является русский язык, без которого невозможно стать полноценно развитым и образованным человеком. Но в настоящее время наблюдается тенденция к снижению интереса к предмету и понижению уровня грамотности. Это одна из самых актуальных проблем современной школы.

Довольно распространенным является ошибочное мнение о том, что знание русского языка необходимо только для поступления в вузы. Снижение мотивации к изучению предмета наблюдается уже в средней школе. Объяснить это можно тем, что наряду с русским языком в школах изучаются и другие (английский, французский и т.п.), а изучение неродного языка считается престижным [2, с. 146].

Современный учитель, таким образом, должен сохранить интерес учащихся, пересмотрев цели и задачи проведения уроков. В процессе воспитания необходимо повысить интерес к русскому языку не только как к предмету, но и как к национальной ценности.

Учитель должен поддерживать такие дидактические импульсы учебного занятия, как проблемность, соревновательность, формирование творческих ситуаций, самостоятельный поиск ответов учащихся. Существенную помощь педагогу окажет работа учащихся в составе экипажей, творческих групп, команд, мастерских. Велика роль домашних заданий (репетиция монологов на заданную тему и т. д.) [3, с. 175].

Учителю также необходимо решить и некоторые важные задачи, такие, как формирование языковой личности; развитие навыка создания монолога, навыка участия в диалоге; повышение уровня грамотности; создание условий для успешного развития у учащихся орфографической и пунктуационной зоркости.

Необходимо прежде всего скорректировать речь учащихся, научить их находить ошибки разного типа и сознательно исправлять их, а также дать представление о языковых стилистических ресурсах, стилях речи. Система упражнений должна научить школьников грамотно излагать свои мысли, а также оперативно исправлять орфографические и пунктуационные ошибки к тексте (данное умение может пригодиться, например, при написании диктанта).

В первую очередь предлагается дать учащимся представление о правилах работы над публичным выступлением, какие этапы важно учесть. После необходимо обозначить тему доклада. Например, предложить учащимся прорекламировать какой-либо знак препинания (знак восклицания). Нужно указать все плюсы этого знака, чтобы остальных участников урока это заинтересовало; привести яркие примеры предложений с восклицанием и, возможно, разыграть сценку (например, диалог двух друзей, посмотревших новый фильм). Важное условие – нужно использовать только собственные мысли, не обращаясь к дополнительным источникам. Это метод позволит поможет запомнить уместность знаков препинания в предложении [4, с. 85].

Следующий метод «Список». Учитель предлагает ребятам записать все, что они знают по теме урока, что они хотели бы узнать. Затем суммировать записанные данные по теме и вывести общее правило. У учащихся развиваются поисковые и исследовательские навыки.

Третий метод называется «Морфемный конструктор». Учитель предлагает ученикам взять от одного слова корень, от другого – приставку, от третьего слова – суффикс, еще от одного – окончание. В итоге получится совершенно новое слово. При этом школьники закрепят навыки морфемного разбора слова.

Следующий метод «Орфографическая зоркость». Ребятам дается карточка с неверно записанным текстом с точки зрения орфографии. Ученикам необходимо исправить орфографические ошибки и верно записать текст. Данный прием ориентирован на закрепление правописания и повторение орфографии (такой же прием можно использовать и при расстановке знаков препинания, повторении правил пунктуации).

Пятый метод «Рассыпанные карточки». Например, при изучении простого предложения учитель предлагает учащимся собрать предложение из рассыпанных слов. Затем охарактеризовать предложение. Или при изучении темы сложного предложения из рассыпавшихся карточек собрать сочинительное или подчинительное предложение, в зависимости от выбранного союза.

Заключительный метод «Противоположности». Данный метод работы с текстом нацелен на закрепление знаний по разделу «Лексика. Антонимы в русском языке». Учащиеся получают текст, в кото-

ром необходимо исправить выделенные слова на противоположные по смыслу (антонимы) за 2 минуты. Здесь активизируется поисковая деятельность, закрепляются уже полученные знания по теме (можно также работать с синонимами, заменяя слова на одинаковые по смыслу, но разные по написанию) [4, с. 112].

Воспитание нового поколения учащихся ложится на плечи нового учителя – человека, способного успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиях работы. Реализация этой задачи требует от учителя русского языка непрерывной работы над собой, изучения пополняющегося списка методов и приемов. Ведь преемственность поколений, сохранение и поддержание русской языковой культуры – необходимые аспекты для развития будущего поколения.

Успешное освоение предметного материала и его закрепление происходит во многом благодаря комплексу эффективных и современных методов и приемов. Среди множества новых методик также важно выбрать те, которые соответствуют возрасту учащихся, а также уровню знаний в классе в целом. Рассмотренные в данной статье методы позволяют повысить мотивацию и интерес у учащихся к изучению русского языка. Возникший к предмету интерес влечет за собой повышение и уровня знаний. Развитие самостоятельности с помощью приведенных методов формирует у учащихся орфографические, пунктуационные навыки, а также с их помощью можно закрепить изученный материал.

Список источников

1. Закирьянов К. З. Актуальные проблемы преподавания русского языка в общеобразовательной школе на современном этапе // Вестник Башкирск. ун-та. 2020. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-prepodavaniya-russkogo-yazyka-v-obscheobrazovatelnoy-shkole-na-sovremennom-etape (дата обращения: 26.07.2026).

2. Жесткова Елена Александровна ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ // Наука и школа. 2022. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-chitatelskoy-kultury-mladshih-shkolnikov-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-srede (дата обращения: 26.07.2026)..

© Т.В. Усачева, 2026

УДК 378.1:159.9

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ И ТРУДОВАЯ ЗАНЯТОСТЬ: БАЛАНС РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ «РАБОТА — УЧЕБА»

РЕЙНИК ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА
выпускница аспирантуры
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

Аннотация: В статье исследуется влияние трудовой занятости студентов на их вовлеченность в учебную деятельность и психологическое благополучие. Автор анализирует механизмы ролевого конфликта и фасилитации ресурсов, возникающие при совмещении работы и обучения. На основе анализа источников выявлена роль внутренних факторов, таких как жизнестойкость, «гибкие навыки» и когнитивная компетентность, в минимизации рисков эмоционального выгорания. Обосновывается необходимость гармонизации ценностно-мотивационной сферы студента для успешного профессионального становления.
Ключевые слова: трудовая занятость, академическая вовлеченность, фасилитация, жизнестойкость, гибкие навыки, эмоциональное выгорание, ценностно-мотивационный конфликт.

ACADEMIC ENGAGEMENT AND EMPLOYMENT: THE BALANCE OF RESOURCES IN THE "WORK — STUDY" SYSTEM

Reinik Irina Vladimirovna

Abstract: the article examines the impact of students' employment on their involvement in educational activities and psychological well-being. The author analyzes the mechanisms of role conflict and resource facilitation that arise when combining work and learning. Based on the analysis of sources, the role of internal factors such as resilience, "flexible skills" and cognitive competence in minimizing the risks of emotional burnout has been revealed. The necessity of harmonization of the student's value-motivational sphere for successful professional development is substantiated.
Keywords: employment, academic engagement, facilitation, resilience, flexible skills, emotional burnout, value-motivational conflict.

Введение Тенденция совмещения обучения в вузе с трудовой деятельностью охватывает значительную часть студенчества: по данным исследований, до 52 % обучающихся имеют опыт работы в период получения образования [1, с. 374]. Данный феномен рассматривается в рамках двух гипотез: «конфликта ресурсов», когда работа препятствует учебе, и «фасилитации», когда трудовой опыт обогащает учебный процесс [1, с. 380]. Эффективность баланса между этими сферами напрямую зависит от уровня академической вовлеченности студента [2, с. 143]. В условиях роста нагрузок актуализируется поиск личностных ресурсов, позволяющих сохранить субъектную позицию и психологическое здоровье будущего специалиста [3, с. 4].

Динамика вовлеченности и влияние занятости Трудовая деятельность студентов часто приводит к дефициту временного ресурса. Установлено, что работающие студенты чаще пропускают занятия, причем нагрузка более 20 часов в неделю значимо снижает показатели физического и психологи-

ческого благополучия [1, с. 391, 402]. Однако работа по специальности может выступать катализатором профессионального роста, ускоряя интериоризацию ценностей профессии [1, с. 405].

Для поддержания высокого уровня вовлеченности критически важно понимание структуры этого конструкта участниками процесса (Таблица 1).

Таблица 1

Оценка признаков вовлеченности студентами и преподавателями [2, с. 151]

Категория характеристик	Мнение преподавателей (%)	Мнение студентов (%)
Активность в аудитории	32	16
Исполнительская дисциплина	21	38
Межличностный контакт	12	25

Преподаватели связывают вовлеченность с интеллектуальной инициативой, тогда как работающие студенты фокусируются на дисциплине и качестве контактов в группе [2, с. 151].

Личностные ресурсы адаптации к двойной нагрузке Важнейшим предиктором успешного совмещения ролей выступает жизнестойкость. Студенты с развитой жизнестойкостью и толерантностью к неопределенности реже воспринимают высокую нагрузку как угрожающую, что позволяет им сохранять продуктивность [4, с. 37, 85]. Другим ресурсом являются «гибкие навыки» (soft skills), в частности навыки самоорганизации и коммуникации, которые наиболее интенсивно формируются в процессе творческой деятельности [5, с. 11; 8, с. 219].

Взаимосвязь факторов среды и состояния студента представлена в Таблице 2.

Таблица 2

Предикторы успешности студента в системе «работа — учеба» [1, с. 399, 405; 6, с. 49]

Группа факторов	Предиктор	Результат для субъекта
Средовые	Поддержка вуза / коллег	Снижение ролевого конфликта
Когнитивные	Рефлексивность	Профилактика выгорания
Мотивационные	Внутренняя мотивация	Рост успеваемости и вовлеченности

Высокая рефлексивность и готовность к развитию (коэффициент развития 90%) выступают буфером против учебного стресса [6, с. 48, 49].

Риски деструкций и трансформация намерений Поглощенность трудовыми задачами в ущерб учебным может спровоцировать ценностно-мотивационный конфликт (ЦМК). Для работающего студента это часто связано с несоответствием ожиданий от профессии реальности образовательного процесса [3, с. 156]. Хроническое рассогласование ценностей ведет к эмоциональному выгоранию, проявляющемуся в деперсонализации и редукции достижений [3, с. 15].

Процесс интериоризации профессиональных ценностей (помощь, ответственность) наиболее ярко прослеживается у студентов-психологов: включение в практику трансформирует их профессиональные намерения от идеализированных к реалистичным [7, с. 135]. Развитие творческой активности позволяет студенту осознать себя субъектом труда, что минимизирует риск раннего выгорания [8, с. 219].

Заключение Эффективное совмещение работы и учебы в современном вузе базируется на интеграции внешних стратегий поддержки и внутренних ресурсов личности. Жизнестойкость, «гибкие навыки» и когнитивная компетентность позволяют студенту успешно распределять ресурсы между двумя сферами, трансформируя потенциальный конфликт в фактор фасилитации профессионального развития. Создание гибкой образовательной среды является необходимым условием сохранения психологического благополучия обучающихся в условиях двойной занятости.

Список источников

1. Каплан, Е. А. Работа и учеба у студентов вузов: конфликт или фасилитация? / Е. А. Каплан, К. Ю. Ерицян // Мониторинг общественного мнения. — 2020. — № 4. — С. 395–423.
2. Табунов, И. А. Качественные характеристики вовлеченности студентов в учебную деятельность (в представлении преподавателей и студентов) / И. А. Табунов, О. В. Смирнова, Т. В. Сборцева // Научно-педагогическое обозрение. — 2023. — Вып. 6 (52). — С. 143–153.
3. Сульчинская, Э. Э. Личностно-профессиональные детерминанты ценностно-мотивационного конфликта преподавателей высшей школы : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Сульчинская Эллина Энерговна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. — Москва, 2019. — 24 с.
4. Амчиславская, Е. Ю. Формирование «гибких навыков» у студентов бакалавриата направления «Дизайн» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7 / Е. Ю. Амчиславская. — Грозный, 2023. — 24 с.
5. Скорова, Л. В. Профессиональные намерения студентов-психологов в структуре социальных представлений о педагоге-психологе / Л. В. Скорова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. — 2025. — Т. 20, № 1. — С. 135–143.

УДК 372.8

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРАВОПИСАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ АЛГОРИТМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

ГРИДЧИНА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА
студент
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

Научный руководитель: Рождественская Римма Леонидовна
канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

Аннотация: В статье поднимается проблема развития навыков правописания у младших школьников, решение которой автор предлагает на основе применения на уроках русского языка алгоритмов, как эффективного дидактического средства, направленного на повышение грамотности учащихся начальной школы. В работе рассматриваются методические аспекты обучения младших школьников работе с алгоритмами при изучении орфографических правил на уроках русского языка.
Ключевые слова: навыки правописания, младшие школьники, алгоритмы, русский язык, педагогический опыт.

DEVELOPING SPELLING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS BASED ON THE USE OF ALGORITHMS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Gridchina Elena Viktorovna

Scientific adviser: Rozhdestvenskaya Rimma Leonidovna

Abstract: This article addresses the problem of developing spelling skills in primary school students. The author proposes a solution through the use of algorithms in Russian language lessons as an effective didactic tool aimed at improving the literacy of primary school students. The paper examines the methodological aspects of teaching primary school students to use algorithms when learning spelling rules in Russian language lessons.
Key words: spelling skills, primary school students, algorithms, Russian language, teaching experience.

Языковое образование, реализуемое в отечественной образовательной системе – одно из наиболее важных направлений развития личности обучающегося. Одним из компонентов языкового образования выступает работа по развитию навыков правописания у обучающихся начальной школы. Результатам такой работы является высокий уровень умений грамотно излагать свои суждения в письменном виде. Вопрос исследования развития навыков правописания у обучающихся 7-11 лет остаётся актуальным на протяжении нескольких десятилетий. Его изучением занимались такие педагоги, психологи и методисты, как: Е.В. Бельдина, Д.Н. Богоявленский, А.А. Булгакова, М.Р. Львов, М.Н. Наумова,

С.А. Сейфулина, М.С. Соловейчик, Н.С. Рождественский, О.О. Харченко, Т.Я. Фролова и др.

Исследованием методических аспектов применения алгоритмов в развитии навыков правописания занимались А.И. Власенков, Н.М. Грабарь, Л.Н. Ланда, М.П. Лапчик, А.А. Марков, Л.А. Милованова, Г.Н. Мусс, О.О. Харченко, Е.В. Чердынцева и др.

Опираясь на труды Л.Н. Ланды, мы можем отметить, что учёный выделяет несколько положительных факторов использования алгоритмов: 1) работа с алгоритмом направлена на сокращение времени, отводимого для изучения темы; 2) опора на алгоритм оказывает положительное воздействие на познавательную активность школьников [1, с. 11]. Применительно к урокам русского языка, работа с алгоритмами способствует развитию и упрочению навыков правописания: 1) ученики включаются в активную работу, решают поставленные задачи в рамках реализации деятельностного подхода; 2) школьники имеют возможность усваивать новую информацию с помощью практической работы, что значительно повышает уровень усвоения правил и навыков правописания; 3) на данный момент в методике преподавания русского языка существуют различные формы работы с алгоритмами в учебном процессе, что позволяет поддерживать у обучающихся высокий уровень мотивации к изучаемой теме.

Рассматривая использование алгоритмов в процессе обучения, Е.В. Чердынцева раскрывает суть данной технологии обучения, которая заключается в разработке и реализации алгоритмов на уроках в целях лучшего понимания и запоминания учебного материала обучающимися [2, с. 6]. Однако, чтобы достичь положительных результатов, учитель должен учитывать особые условия построения учебного процесса с применением технологии алгоритмизации. В целях подтверждения данных выводов, мы исследовали педагогический опыт учителей начальных классов по рассматриваемому вопросу. Стоит отметить, что все педагоги, использующие алгоритмы при изучении орфографических правил, подчёркивают эффективность данной технологии. Учитель начальных классов Е.В. Дмитриева в работе с алгоритмами выделяет следующие этапы урока:

Первый этап – подготовительный. Данный этап предполагает организацию учителем такой работы, которая позволяет младшим школьникам актуализировать те навыки, которые будут необходимы для работы с определённым алгоритмом.

Второй этап – основной. Учитель переходит к объяснению нового правила, а также организует работу по составлению алгоритма. Сам алгоритм составляется коллективно, в процессе фронтальной работы (беседы). Учитель записывает полученный алгоритм на доске, а ученики фиксируют его в тетрадях. Также в рамках данного этапа педагог и обучающиеся совместно разбирают несколько примеров с опорой на полученный алгоритм. Работа по данным примерам строиться таким образом, чтобы ученики комментировали вслух каждый свой шаг. Далее, ученики переходят к самостоятельной работе по алгоритму.

Третий этап – сжатие алгоритма. Работа на данном этапе посвящена сокращению операций (шагов алгоритма). Далее, ученики в педагогом также выполняют некоторые задания с опорой на алгоритм совместно, а затем переходят к самостоятельной работе. В последующем младшие школьники учатся выполнять действия сжатого алгоритма по памяти [3].

Особенности обучения младших школьников решению орфографических задач на уроках русского языка с использованием стадий свёртывания алгоритма рассмотрены в статье учителя начальных классов Е.А. Федюк [4]. На примере изучения темы «Правописание парных звонких/глухих согласных» автор предлагает рекомендации по усвоению алгоритма применения данного правила в практике письма. Сначала ученики должны научиться применять полученный алгоритм с устным комментированием, чтобы правильно освоить порядок рассуждений. С увеличением числа упражнений, выполненных по конкретному алгоритму, необходимость в устном комментировании отпадает. Учитель может периодически предлагать школьникам решать орфографическую задачу с устным комментированием, однако, для большей части работы этого не требуется. Рассматривая последовательность сжатия шагов алгоритма, Е.А. Федюк выделяет такие этапы: 1) полное рассуждение; 2) частичное сжатие; 3) максимальное сжатие [4]. Педагог отмечает, что чрезмерное продление стадии полного рассуждения может тормозить процесс автоматизации орфографического навыка и снижать эффективность формирования умения применять правило в письменной речи. Вместе с этим, учитель выступает против быстрого

максимального сжатия алгоритма, поскольку это может привести к его неполному пониманию и усвоению. Во избежание орфографических ошибок, следует сворачивать алгоритм постепенно.

Усвоение орфографических правил на уроке русского языка, по мнению Н.И. Крочковой, будет успешным только в том случае, когда процесс составления алгоритма сопровождается рядом вопросов от учителя к обучающимся. Если дети сами будут принимать участие в составлении алгоритма, они смогут осознать смысл каждого шага и тем самым запомнить всю последовательность действий для решения орфографической задачи. Такой подход, по мнению И.Н. Корочковой, задействует логическое мышление: ученики получат алгоритм в ходе активной мыслительной деятельности, а не в готовом виде [5].

В статье И.В. Лошаковой, учителя начальный классов МБОУ «СОШ №74» г. Кемерово, представлен фрагмент урока русского языка во 2 классе по теме «Правописание безударных гласных в корне слова» с использованием алгоритмизированного обучения [6]. Первый урок посвящается знакомству с данной орфограммой. На втором уроке составляется алгоритм действий по проверке букв безударных гласных звуков в корне слова, затем идет закрепление правила работы по алгоритму с данной орфограммой. Начальный этап урока строится на визуальном восприятии: учащимся предлагаются изображения животных (коза, лиса, кошка, котёнок, овца). На основе этого материала формируется поисковая ситуация, где дети определяют общий признак слов, находят лишнее слово (кошка), обосновывают свой выбор через анализ ударения. Следующий этап направлен на выявление проблемной ситуации: учащиеся определяют, почему в некоторых словах гласные вызывают сомнение (из-за безударности); вспоминают ранее изученный способ проверки (постановка гласной под ударение); обсуждают методы подбора проверочных слов. Практический этап включает запись слов с безударными гласными, самопроверку выполненной работы, анализ причин допущенных ошибок. Ключевой момент урока – осознание необходимости применения алгоритма для правильного написания слов. Учитель подводит детей к пониманию, что простого знания правила недостаточно, требуется умение его применять. Далее происходит построение алгоритма через: работу в парах, расстановку шагов проверки в правильной последовательности, практическое применение алгоритма. Система работы над алгоритмом включает: 1) произнесение или прочтение слова; 2) постановку ударения; 3) выделение корня; 4) проверку наличия безударного гласного; 5) подбор проверочного слова; 6) вставку нужной буквы; 7) обозначение орфограммы. Закрепление материала осуществляется через работу с примерами, парную деятельность, домашнее задание по закреплению алгоритма [6]. Такой подход позволяет сформировать у учащихся не только теоретические знания, но и практические навыки правописания, развивает алгоритмическое мышление и способствует осознанному применению правил.

Таким образом, включение элементов алгоритмизированного обучения в процессе развитии навыков правописания на уроках русского языка предполагает организацию поэтапной работы (подготовительный, основной и этап сжатия алгоритма). Младшие школьники могут работать с уже готовыми алгоритмами, предлагаемыми педагогом. Однако, проанализированные нами работы педагогов позволяют утверждать, что более продуктивным способом организации учебной деятельности будет непосредственное составление схемы алгоритма детьми на уроке (под руководством учителя, путём наводящих вопросов). Алгоритмизированный подход позволяет обеспечить поэтапное формирование орфографических навыков, структурировать учебный материал, организовать эффективную работу по предупреждению ошибок. Систематическая опора на алгоритмы в изучении орфографических правил является эффективным инструментом формирования грамотной письменной речи младших школьников, способствующим не только выработке прочного орфографического навыка, но и развитию мыслительных операций, необходимых для успешного обучения в целом.

Список источников

1. Ланда Л.Н. Вопросы алгоритмизации и программированного обучения. – М.: Педагогика, 1973. – 263 с.

2. Чердынцева Е.В. Дидактические условия алгоритмизации учебной деятельности младших школьников в процессе обучения: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. – Омск, 2002. – 18 с.

3. Дмитриева Е.В. Формирование навыков грамотного, безошибочного письма методом наглядности через использование тематических таблиц, опорных схем и системы алгоритмов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://zhurnalpoznanie.ru/servisy/publik/publ?id=14162 (22.03.2026).

4. Федюк Е.А. Алгоритмизация орфографических правил на уроках русского языка в начальной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/algoritmizaciya-orfograficheskih-pravil-na-urokah-russkogo-yazyka-v-nachalnoj-shkole-7422693.html (04.04.2026).

5. Новикова Л. С. Орфографическое программирование как один из способов формирования орфографической зоркости младших школьников // Обучение и воспитание: методики и практика. 2016. №30-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/orfograficheskoe-programmirovanie-kak-odin-iz-sposobov-formirovaniya-orfograficheskoy-zorkosti-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 26.07.2026).

6. Лошакова И.В. Использование алгоритмов на уроках русского языка в начальной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://infourok.ru/statya-po-russkomu-yaziku-ispolzovanie-algoritmov-na-urokah-russkogo-yazika-v-nachalnoy-shkole-3099820.html (02.04.2026).

© Е.В. Гридчина, 2026

УДК 373.2

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАБОТАХ СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

ГАРИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА
магистрант
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»

Научный руководитель: Резниченко Мария Геннадьевна
д.п.н., профессор
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»

Аннотация: В статье представлен сравнительный анализ современных отечественных теоретико-методологических подходов к развитию социального интеллекта у детей дошкольного возраста. На основе анализа концепций Н.В. Микляевой, Т.Д. Савенковой и И.А. Тавед в работе сопоставлены ключевые параметры социального интеллекта: понятие, структурные компоненты, диагностический инструментарий и ведущие механизмы развития. Особое внимание уделяется интеграции и внедрению данных подходов в образовательный процесс дошкольных образовательных организаций (ДОО) в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Это позволяет обеспечить системное социально-коммуникативное развитие дошкольников, формирование гибких навыков и их успешную последующую социализацию.
Ключевые слова: социальный интеллект, структура социального интеллекта, гибкие навыки, развитие социального интеллекта, социализация.

ANALYSIS OF SOCIAL DEVELOPMENT RESEARCH THE INTELLIGENCE OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE WORKS OF MODERN RUSSIAN SPECIALISTS

Garina Natalia Alexandrovna

Scientific adviser: Reznichenko Maria Gennadievna

Abstract: The article presents a comparative analysis of modern Russian theoretical and methodological approaches to the development of social intelligence in preschool children. Based on the analysis of the concepts of N.V. Miklyaeva, T.D. Savenkova and I.A. Taved, the paper compares the key parameters of social intelligence: the concept, structural components, diagnostic tools and leading mechanisms of development. Special attention is paid to the integration and implementation of these approaches into the educational process of preschool educational organizations (DOE) in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Education (FGOS DO). This allows for the systematic social and commu-

nicative development of preschoolers, the formation of flexible skills and their successful subsequent socialization.
Key words: social intelligence, structure of social intelligence, flexible skills, development of social intelligence, socialization.

Социально-коммуникативное развитие личности ребенка является одной из основных образовательных областей, предусмотренных ФГОС ДО. Система отечественного дошкольного образования ориентирована на позитивную социализацию личности, развитие навыков гибкого социального поведения, тесно связанного с уровнем социального интеллекта. Сформированность социального интеллекта становится в наши дни одним из ключевых условий социальной успешности, поэтому необходимо уделять особое внимание развитию социального интеллекта детей.

В 1920 году впервые Э.Л. Торндайк выделил понятие «социальный интеллект» и трактовал его как способность понимать и оперировать людьми. Э.Л. Торндайк утверждал, что социальный интеллект существует отдельно от обычного интеллекта. [1]

Изучение социального интеллекта в отечественной психологии началось в конце 1970-х – начале 1980-х годов. Уже в первой половине 1990-х годов в публикациях отечественных ученых появились разнообразные подходы и определения социального интеллекта. Но изучение на этом не остановилось. В последние годы также проявляется интерес к прикладным аспектам – разработке программ для развития социального интеллекта дошкольников.

Н.В. Микляева, Т.Д. Савенкова, И.А. Тавед – современные отечественные исследователи, которые изучают социальный интеллект в контексте дошкольного возраста. Для более глубокого понимания специфики рассматриваемых подходов проведем их сопоставление по ключевым параметрам (табл. 1).

Проведенное сопоставление показывает, что при единстве основной цели – обеспечении позитивной социализации дошкольников – авторы предлагают принципиально разные способы реализации. Н.В. Микляева делает упор на когнитивный анализ логики социальных ситуаций и рефлексию. Т.Д. Савенкова рассматривает социальный интеллект через опыт реального деятельностного взаимодействия в коллективе. И.А. Тавед смещает акцент на активную исследовательскую позицию ребенка в процессе социального экспериментирования.

Включение требований ФГОС ДО в сравнительный контекст позволит глубже обосновать методологическую значимость каждой из рассматриваемых концепций. Внедрение идей авторов напрямую соотносится со стандартом дошкольного образования через реализацию ключевых психолого-педагогических условий.

Таблица 1

Сравнительная характеристика ключевых параметров социального интеллекта

Параметр сравнения	Концепция Н.В. Микляевой	Концепция Т.Д. Савенковой	Концепция И.А. Тавед
Определение понятия	Способность понимать социальные эмоции и действия в общении для адаптации и социализации. [2]	Комплекс способностей для успешного взаимодействия с другими людьми. [4]	Структура умственных способностей, определяющих успешность межличностного взаимодействия. [5]
Структурная модель	Многофакторная модель из 5 взаимосвязанных компонентов с системообразующим фактором целеполагания. [3]	Трехкомпонентная структура (когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты). [4]	Три компонента (когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий), связанные с 8 гибкими навыками (soft skills). [6]

Параметр сравнения	Концепция Н.В. Микляевой	Концепция Т.Д. Савенковой	Концепция И.А. Тавед
Диагностический инструментарий	Авторская «Экспресс-диагностика социального интеллекта детей дошкольного возраста» (4 блока заданий). [2]	Комплекс методов: наблюдение за ребенком, беседы, специальные практические задания. [4]	Комплекс методик: «Неоконченные ситуации», субтест Дж. Гилфорда и М. Салливена, «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго, шкальная оценка А.М. Щетининой и Л.В. Кирс. [7]
Основной механизм и форма развития	Специально организованная педагогическая работа по анализу ситуаций и предвосхищению последствий поступков. [2]	Совместная деятельность со сверстниками и взрослыми в различных игровых и познавательных формах. [4]	Социальное экспериментирование в рамках специализированной модульной программы «Социальный интеллект — мир успеха». [7]

Объединение теоретических подходов Н.В. Микляевой, Т.Д. Савенковой и И.А. Тавед в образовательном процессе дошкольных организаций позволяет реализовать психолого-педагогические условия, закрепленные в ФГОС ДО. [8, п. 3.2] Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» направлена на «развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками», а также на «формирование готовности к совместной деятельности». [8, п. 2.6] Каждый из рассматриваемых исследователей предлагает уникальный план достижения этих нормативных целей.

Концепция Н.В. Микляевой взаимосвязана с требованиями ФГОС ДО в части формирования у воспитанников «первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира». [8, п. 2.6] Через «фактор целеполагания» и «фактор формирования целостной картины мира» реализуется задача – «развитие самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий». [8, п. 4.6] Авторская модель опирается на развитие таких психологических новообразований, как интеллектуальная децентрация и соподчинение мотивов. Это позволяет ребенку осознанно координировать свое поведение в группе, ориентируясь на социальный контекст. Предложенная автором «Экспресс-диагностика» обеспечивает выполнение требования ФГОС ДО по проведению педагогической диагностики для «индивидуализации образования» и «оптимизации работы с группой детей». [8, п. 3.2]

Во ФГОС ДО указано, что ключевым условием развития ребенка является «поддержка доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности». [8, п. 3.2] Т.Д. Савенкова берет данный тезис за основу, определяя совместную деятельность (игровую, познавательную, художественную) как главный инструмент развития социального интеллекта. Трехкомпонентная структура, включающая социальную интуицию, сопереживание и социальную выразительность, решает нормативную задачу ФГОС ДО в части «развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания». [8, п. 2.6] Акцент на коллективное творчество и командную работу позволяет преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм дошкольников, помогая им «уживаться с другими и проявлять открытость в отношениях».

Концепция И.А. Тавед разработана с учетом требований ФГОС ДО к результатам освоения программы. Целевыми ориентирами на этапе завершения дошкольного образования являются: инициативность, самостоятельность и способность выбирать себе род занятий. [8, п. 4.6] И.А. Тавед адаптирует эти требования к сфере межличностных отношений с помощью метода социального экспериментирования. Взаимосвязь социального интеллекта с 8 ключевыми гибкими навыками – критическим мышлением, коммуникацией, лидерством и инициативность – отвечает принципу «построения образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка». [8, п. 1.4] Внедрение модульной программы «Социальный интеллект — мир успеха» обеспечивает создание вариативной развивающей предметно-пространственной среды, необходимой для раскрытия личностного потенциала ребенка в условиях ДОО.

Анализ показывает, что исследуемые концепции не противоречат друг другу. Концепция Н.В. Микляевой закладывает фундаментальный когнитивный и рефлексивный уровень, отвечая за понимание логики ситуаций и целеполагание. Подход Т.Д. Савенковой обогащает этот базис практическим эмоционально-деятельностным опытом взаимодействия в коллективе. Система И.А. Тавед объединяет эти наработки, предлагая ребенку активную исследовательскую позицию в рамках социального экспериментирования, превращая социальный интеллект в гибкий инструмент для будущей успешной интеграции в школьную среду. Таким образом, система И.А, Тавед дает наиболее развернутое представление о формировании и развитии социального интеллекта детей дошкольного возраста.

Список источников

1. Адамова, П.А. Развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: способы реализации / П.А. Адамова, В.В. Винникова, Т.А. Газарова, Л.Ю. Борохович // Образование и воспитание. – 2017. - № 2 (12). – С. 21-24
2. Микляева, Н.В. Развитие социального интеллекта детей дошкольного возраста: методическое пособие с набором демонстрационного материала / Н.В. Микляева, Т.А. Чудесникова, В.В. Бардалим. – Москва : Директ-Медиа, 2023. – 124 с.
3. Микляева, Н.В. Модель развития социального интеллекта дошкольников / Н. В. Микляева // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 12. – С. 18–23.
4. Савенкова, Т.Д. Развитие социального интеллекта дошкольников : учебник для вузов / Т.Д. Савенкова. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 146 с.
5. Тавед, И.А. Методологические основы развития социального интелллекта детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной деятельности // Вопросы современной науки и практики. Университет имени В.И. Вернадского, 2021. – №2 (80). – С. 92-97
6. Тавед, И.А., Емельянова, И.Е. Soft skills как основа развития социального интеллекта детей дошкольного возраста // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология, 2020. – № 4 (53). – С. 121-126
7. Тавед, И.А., Емельянова И.Е. Развитие социального интеллекта детей дошкольного возраста в ДОО // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2022. – №3 (67). – С. 223-228
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 : с изменениями и дополнениями от 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г. – Текст: электронный // Гарант: [сайт]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/. – Режим доступа: свободный.

УДК 37

РУССКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО И НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ЖАРКОВА ВАЛЕРИЯ ДМИТРИЕВНА
студентка
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»

Научный руководитель: Щемерова Н. Н.
кандидат филологических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»

Благодарности: статья опубликована в рамках субсидии из федерального бюджета образовательным организациям высшего образования на реализацию мероприятий, направленных на поддержку студенческих научных сообществ.

Acknowledgements: the article was published as part of a subsidy from the federal budget to higher education institutions for the implementation of activities aimed at supporting student scientific communities.

Аннотация: статья посвящена исследованию роли русских народных сказок в развитии речи и воспитании нравственных качеств у детей (3-4 года).
Ключевые слова: русские народные сказки, речевое развитие, нравственное развитие, дети младшего дошкольного возраста.

RIDDLE AS A MEANS OF INTELLECTUAL AND SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 5-6

Zharkova Valeria Dmitrievna

Supervisor: Shchemerova N. N.

Abstract: The article is devoted to the study of the role of Russian folk tales in the development of speech and the education of moral qualities in children (3-4 years old).
Keywords: Russian folk tales, speech development, moral development, preschool children.

В современном дошкольном образовании особое внимание уделяется поиску эффективных средств развития речи и нравственных качеств у детей. Младший дошкольный возраст — период, когда закладываются основы личности, формируются первые моральные ориентиры и активно развивается речь.

Изучение фольклора в раннем возрасте крайне эффективно благодаря его языковым особенностям. Именно в возрасте 3-4 лет происходит интенсивное накопление словарного запаса и формирование навыков общения. В этот период русская народная сказка становится уникальным педагогическим инструментом, который органично сочетает в себе обучение, развитие и воспитание. Она не только

обогащает словарный запас, но и учит отличать добро от зла, закладывая фундамент нравственности.

Таким образом, именно русские народные сказки становятся тем самым ключом, который помогает заложить фундамент нравственного развития и образной речи.

Русская народная сказка выполняет три ключевые функции:

- Обучающая. Расширяет кругозор, знакомит с миром природы и человеческих отношений.
- Развивающая. Развивает мышление, воображение, память и речь.
- Воспитывающая. Транслирует систему нравственных ценностей, накопленных народом веками.

Для развития связной речи работа со сказкой должна строиться на нескольких уровнях:

- Усвоение диалогов и выразительности. Построение диалогов («Кто, кто в теремочке живет?») тренирует навыки общения. Драматизация побуждает детей менять интонацию, подражая голосам героев, что способствует развитию выразительности речи.
- Использование мнемотехник. Пересказ сказки с использованием мнемотаблиц значительно облегчает младшим дошкольникам построение последовательного повествования и помогает структурировать сюжет.
- Словотворчество. Имена персонажей и звукоподражания стимулируют фонематический слух, что является важнейшей основой для правильного звукопроизношения.

1. Лексикон ребенка 3-4 лет обогащается за счет бытовой и образной лексики сказок. Устойчивые фразы («жили-были», «побежала по дорожке»), уменьшительно-ласкательные суффиксы («курочка-ряба», «козлятушки») способствуют быстрому запоминанию новых слов и усвоению моделей словообразования. Регулярное рассказывание сказок формирует у детей навык правильного согласования слов в предложении.

2. Использование метода пересказа по цепочке или с опорой на мнемотаблицы учит ребенка выстраивать логическую последовательность событий. Диалоги персонажей являются отличным материалом для развития диалогической речи. Инсценируя сказки, дети учатся задавать вопросы и отвечать на них, вступая в речевое развитие.

3. Нравственное воспитание детей младшего дошкольного возраста заключается в формировании привычек культурного поведения и первичных моральных чувств. Сказка является самым мягким, но при этом самым действенным воспитательным средством.

Из этого можно сделать вывод, что работа над речью в младшем дошкольном возрасте строится на подражании и механическом запоминании речевых конструкций. В этом контексте языковой материал сказки является эталонным. [1]

Сегодня дошкольная педагогика особенно остро стоит перед задачей поиска подходов к обучению, воспитанию и развитию детей. Поскольку уровень развития речи тесно переплетается с личностными характеристиками, взрослым важно уделять этим аспектам пристальное внимание это залог гармоничного и своевременного становления ребенка. Активное участие родителей также является обязательным условием.

Задачи родителей для занятий с ребенком дома:

– родителям рекомендуется не просто читать текст с книги, а обсуждать его с ребенком перед сном, рассматривать иллюстрации;

– стоит проводить показ кукольного театра дома для укрепления эмоциональной связи, который дает ребенку положительный речевой опыт в комфортной обстановке;

– важно, чтобы оценки поступков героев в саду и дома совпадали, формируя у ребенка цельную картину мира.[2]

Конкретные нравственные качества, формируемые через сказки:

- Доброта и отзывчивость (через сочувствие положительным героям);
- Дружба и взаимопомощь (на примере сказок «Репка» и «Теремок»);
- Трудолюбие (на примере положительных персонажей)
- Смелость и настойчивость (через испытания, которые проходят герои).

Нравственный потенциал русской народной сказки трудно переоценить. В ней отражается вековой народный опыт и система ценностей. Эффективность использования сказок в образовательном

процессе обеспечивается разнообразием методов и форм работы:

- Беседы по содержанию. Обсуждение прочитанного помогает осмыслить сюжет, оценить поступки героев;
- Театрализованная деятельность. Именно в театрализованной деятельности наиболее активно развивается диалогическая речь, формируются коммуникативные навыки, совершенствуется артикуляция;
- Продуктивные виды деятельности. Рисование и лепка по мотивам сказок дают возможность выразить свое отношение к героям через творчество;
- Игры по мотивам сказок. Дидактические игры, а также подвижные игры с персонажами сказок делают процесс обучения увлекательным и естественным для ребенка.[3]

В русском фольклоре традиционно выделяют три вида народных сказок:

- Сказки о животных. В них главными героями выступают звери и птицы, которые наделены человеческими чертами характера(«хитрая лиса, «косолапый медведь, «трусливый заяц) «Теремок», «Колобок», «Репка».
- Волшебные сказки. Особенность таких сказок — наличие волшебных персонажей (**«**Баба-Яга**»**, **«**Змей Горыныч**»**, **«**Жар-Птица**»**) и волшебных предметов (**«**скатерть-самобранка**»**, **«**ковер-самолет**»**). Главный герой проходит через испытания, борется со злом и в итоге побеждает **«**Гуси-лебеди**», «**Царевна-Лягушка**».**
- Бытовые сказки. Они отражают повседневную жизнь простого народа. Такие сказки наиболее близки к разговорной речи, содержат бытовую лексику, показывают, что даже бедный и слабый человек может одержать победу благодаря своему уму «Каша из топора».

Чтобы сказки приносили максимальную пользу, нужно следовать нескольким правилам:

- Найти сказки соответствующие возрасту ребенка.
- Показать ребенку книгу с яркими картинками. Необходимо пробудить интерес у ребенка к знакомству со сказкой.
- Делать паузы. Ребенку нужно осмыслить услышанное, вставить слово или завершить фразу.
- Менять интонацию. Голос должен меняться в зависимости от персонажа, чтобы ребенок лучше погрузился в сюжет книги.
- Провести с ребенком дидактическую игру. Предложить ребенку отгадать сказку по отрывку. [4]

Таким образом, русские народные сказки – это не просто интересные истории для младших дошкольников, а уникальный инструмент для воспитания и развития. Благодаря сказкам у детей 3-4 лет развивается мышление, обогащается речь и воображение. Чем чаще ребенок встречается со сказкой, тем лучше он говорит и тем добрее становится его сердце.

Список источников

1. Голубь М. С. Анализ наследия педагогов исследователей в теорию развития речи дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 10. – С. 66–70. – URL: http://e-koncept.ru/2016/56821.htm (дата обращения: 29.06.2026).
2. Федорова А. В., Андреева Л. Д. Театрализованная игра как средство развития диалогической речи у детей дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 6. – С. 259–262. – URL: http://e-koncept.ru/2017/770081.htm. (дата обращения: 29.06.2026).
3. Кондрашова Н. В., Шорчева М. О. Нравственно-духовное воспитание дошкольников посредством народных сказок // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 4 (апрель). – С. 6–10. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14080.htm. (дата обращения: 29.06.2026).
4. Кузнецова К.В. Сказкотерапия как средство нравственного воспитания детей дошкольного возраста // Международный педагогический портал «Солнечный свет». – 2023 – URL: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/skazkoterapiya-kak-sredstvo-nravstvennog.11456672184/ (дата обращения: 29.06.2026).

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

КИРЕЕВА КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА
студентка
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е.Евсевьева»

Научный руководитель: Щемерова Н.Н.
кандидат филологических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е.Евсевьева»

Аннотация: Статья посвящена проблеме нравственного воспитания старших дошкольников. Рассматривается педагогический потенциал русских народных сказок как средства формирования моральных качеств, ценностных ориентиров и эмоционально-волевой сферы ребенка.
Ключевые слова: нравственное воспитание, старшие дошкольники, русские народные сказки, моральные качества, педагогический потенциал, эмоциональное развитие.

FORMING MORAL QUALITIES IN OLDER PRESCHOOLERS THROUGH RUSSIAN FOLK TALE

Kireeva Ksenia Sergeevna

Scientific adviser: Shchemerova N.N.

Abstract: The article is devoted to the problem of moral education of senior preschoolers. It examines the pedagogical potential of Russian folk tales as a means of forming moral qualities, value orientations, and the emotional and volitional sphere of a child.
Keywords: moral education, senior preschoolers, Russian folk tales, moral qualities, pedagogical potential, and emotional development.

Аннотация: Проблема нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста и роль русских народных сказок как средства формирования моральных качеств, ценностных ориентиров и социально-одобряемого поведения в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Цели: Теоретическое обоснование и практическая разработка системы использования русских народных сказок в процессе нравственного воспитания старших дошкольников; выявление педагогических механизмов воздействия сказочного нарратива на эмоционально-волевую сферу ребенка; определение эффективных методов и приемов работы со сказкой, способствующих формированию таких нравственных качеств, как доброта, честность, трудолюбие, смелость и чувство справедливости.

Методология: В процессе исследования проблемы формирования нравственных качеств у старших дошкольников использовались методы теоретического анализа психолого-педагогической литературы, обобщения и систематизации педагогического опыта, методы наблюдения за деятельностью детей в ходе работы со сказкой, а также методы анализа и синтеза для обобщения полученных результатов.

Результаты: Установлено, что русские народные сказки обладают высоким педагогическим потенциалом в формировании нравственных качеств старших дошкольников. Выявлены основные механизмы воздействия: идентификация с героем, эмоциональное проживание событий, противопоставление добра и зла. Определены эффективные методы: беседа, пересказ от лица героев, инсценировки, словесное рисование, придумывание новой концовки.

Выводы: Системное использование русских народных сказок в дошкольном образовательном учреждении способствует формированию у старших дошкольников таких нравственных качеств, как доброта, честность, трудолюбие, смелость и чувство справедливости. Комплексный подход, включающий чтение, анализ и творческое обыгрывание сказочных сюжетов, позволяет заложить прочный фундамент для духовно-нравственного развития личности ребенка.

Признательность: Статья опубликована в рамках субсидии из федерального бюджета образовательным организациям высшего образования на реализацию мероприятий, направленных на поддержку студенческих научных сообществ.

Старший дошкольный возраст – сенситивный период для формирования моральных норм и ценностных ориентиров. Русские народные сказки являются эффективным средством нравственного воспитания. Они воздействуют на эмоциональном уровне, позволяя ребенку идентифицировать себя с положительным героем. Сказки содержат четкое противопоставление добра и зла: положительные герои – добрые, честные, трудолюбивые; отрицательные – хитрые, жадные, ленивые. Эффективность достигается методами: беседа, пересказ, инсценировки, словесное рисование. Элементы сказкотерапии формируют эмпатию и нравственную оценку. Сказка – незаменимое средство воспитания гармоничной личности. Педагогам необходимо систематически использовать сказки для формирования моральных ориентиров у дошкольников.

Abstract

Importance The problem of moral education of senior preschool children and the role of Russian folk tales as a means of forming moral qualities, value orientations and socially approved behavior in a preschool educational institution.

Objectives Theoretical substantiation and practical development of a system for using Russian folk tales in the process of moral education of senior preschoolers; identification of pedagogical mechanisms of influence of fairy tale narrative on the emotional-volitional sphere of a child; determination of effective methods and techniques of working with fairy tales that contribute to the formation of such moral qualities as kindness, honesty, diligence, courage and a sense of justice.

Methods The research of the problem of forming moral qualities in senior preschoolers involved methods of theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, generalization and systematization of pedagogical experience, observation of children's activities during the work with fairy tales, as well as methods of analysis and synthesis for summarizing the obtained results.

Results It was established that Russian folk tales have high pedagogical potential in forming moral qualities of senior preschoolers. The main mechanisms of impact were identified: identification with the character, emotional experiencing of events, opposition of good and evil. Effective methods were determined: conversation, retelling from the characters' perspective, dramatizations, verbal drawing, inventing a new ending.

Conclusions The systematic use of Russian folk tales in a preschool educational institution contributes to the formation of such moral qualities in senior preschoolers as kindness, honesty, diligence, courage and a sense of justice. An integrated approach, including reading, analysis and creative acting out of fairy tale plots, allows to lay a solid foundation for the spiritual and moral development of the child's personality.

Acknowledgments The article is published within the framework of a subsidy from the federal budget to educational institutions of higher education for the implementation of activities aimed at supporting student scientific communities.

Список источников

1. Берзлякова М. В. Нравственное воспитание детей дошкольного возраста через восприятие и понимание сказки // Актуальные задачи педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. — М.: Буки-Веди, 2018. — С. 12–16.
2. Смирнова Е. О. Детская психология. — М.: Владос, 2021. — 368 с.

References

1. Berzlyakova M. V. [Moral education of preschool children through perception and understanding of fairy tales]. Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy IX Mezhdunar. nauch. konf. [Current Issues of Pedagogy: Proceedings of the IX International Scientific Conference]. Moscow, Buki-Vedi Publ., 2018, pp. 12–16.
2. Smirnova E. O. [Child psychology]. Moscow, Vlados Publ., 2021, 368 p.

УДК 378.1

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ РОССИИ И КИТАЯ

МАКСИМОВ НЮРГУН РОМАНОВИЧ
соискатель
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»

Научный руководитель: Николаева Алла Дмитриевна
д.п.н., профессор
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К, Аммосова»

Аннотация. Процессы цифровизации в системах высшего образования России и Китая рассматриваются как стратегические направления, позволяющие университетам адаптироваться к вызовам эпохи искусственного интеллекта, больших данных и индустрии 5.0. В Китае реализуется активная масштабная модель с упором на глобальные MOOC-платформы, внедрение ИИ в персонализированное обучение и продвижение образовательных продуктов на международный рынок. Российская стратегия ориентирована на технологическую независимость, замещение импортных решений, развитие проекта «Цифровые кафедры» и внедрение национального мессенджера MAX. В работе выявлены общие черты (государственное регулирование, рост онлайн-образования) и существенные различия (темпы внедрения, глубина использования передовых технологий, ценностные ориентиры). Анализ опирается на официальные документы, материалы международных конференций и научные публикации 2024–2026 годов.

Ключевые слова: цифровизация высшего образования, трансформация университетов, массовые открытые онлайн-курсы, искусственный интеллект в образовании, Россия, Китай, сравнительный анализ.

DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND CHINESE APPROACHES

Maximov Nyurgun Romanovich

Scientific adviser: Nikolaeva Alla Dmitrievna

Abstract. Digitalization processes in the higher education systems of Russia and China are considered as strategic directions that allow universities to adapt to the challenges of the era of artificial intelligence, big data and industry 5.0. An active scale model is being implemented in China with an emphasis on global MOOC platforms, the introduction of AI in personalized learning and the promotion of educational products on the international market. The Russian strategy is focused on technological independence, the replacement of imported solutions, the development of the Digital Chairs project and the introduction of the national messenger MAX. The paper identifies common features (government regulation, the growth of online education) and significant differences (the pace of implementation, the depth of use of advanced technologies, value orientations). The analysis is based on official documents, materials from international conferences and scientific publications from 2024-2026.

Keywords: digitalization of higher education, transformation of universities, massive open online courses, artificial intelligence in education, Russia, China, comparative analysis.

Введение. В условиях стремительного технологического прогресса цифровизация высшей школы становится определяющим фактором глобальной конкурентоспособности университетов. По оценкам международных организаций, к 2030 году до 85% профессий потребуют цифровых навыков, а системы обучения претерпят кардинальные изменения под влиянием искусственного интеллекта и онлайн-платформ [1; 2]. Россия и Китай, обладая мощными образовательными системами и являясь крупнейшими экономиками мира, избирают различные пути цифровой модернизации. Китай выступает мировым лидером в сфере МООС, активно внедряет ИИ и разрабатывает модель «интеллектуального развития» (intelligent advancement) [3; 4]. Россия, напротив, делает акцент на создании суверенной цифровой инфраструктуры, импортозамещении и подготовке кадров для приоритетных отраслей в рамках национальных проектов [5; 6].

Цель настоящей работы – провести краткий сравнительный анализ современного состояния (2025–2026 годы) цифровизации высшего образования в двух странах, оценив достоинства и ограничения каждого подхода.

Результаты и обсуждение. Анализ показал результаты по следующим направлениям:

1. Нормативно-правовая база и политические инициативы

Китай. Цифровизация образования интегрирована в долгосрочные стратегии «Образование 2035» и «Цифровой Китай». С 2020 года активно развивается сеть национальных платформ онлайн-обучения (iCourse, XuetangX). В 2025 году в Мехико состоялась Глобальная конференция по МООС и онлайн-образованию, на которой была представлена дорожная карта перехода от «цифровой адаптации» к «интеллектуальному прогрессу», где ключевую роль играет ИИ-центрическое обучение [3; 4]. Основные направления включают крупные инвестиции в персонализированные ИИ-системы и виртуальные кампусы, экспорт образовательного контента через «Цифровой Шёлковый путь», а также внедрение ИИ в оценивание знаний и построение индивидуальных образовательных траекторий [7].

Россия. Цифровая трансформация осуществляется в рамках национального проекта «Молодёжь и дети» (федеральный проект «Университеты для поколения лидеров»), программы «Приоритет-2030» и проекта «Цифровые кафедры», запущенного в 2025 году [5; 8]. Среди ключевых мер 2025–2026 годов – внедрение национального мессенджера MAX в 447 вузах, обеспечивающего функции чат-ботов, электронного расписания и цифрового идентификатора; организация «Цифровых кафедр» для получения дополнительной ИТ-квалификации студентами не-инженерных направлений (планируется подготовка сотен тысяч выпускников к концу 2025 года); переход на отечественные системы управления обучением (LMS) и платформы [6; 9].

2. Применяемые технологии и образовательные практики

В Китае широко используются массовые открытые онлайн-курсы в смешанном формате (университеты Цинхуа и Пекинский университет входят в число мировых лидеров по качеству онлайн-программ). Активно внедряются адаптивные системы на основе ИИ, анализирующие эмоциональное состояние студентов и автоматизирующие оценку работ; применяются VR/AR-симуляции и цифровые двойники в инженерных и медицинских специальностях; технология блокчейн используется для верификации микроквалификаций [3; 4; 7].

В России основное внимание уделяется гибридному обучению и виртуальным лабораториям; «Цифровые кафедры» предоставляют студентам возможность параллельно с основной специальностью получить ИТ-профиль. Интеграция ИИ происходит в рамках отдельных дисциплин, но темпы сдерживаются санкционными ограничениями; приоритет отдаётся кибербезопасности и разработке отечественных платформ [5; 8; 10].

3. Сопоставительный анализ

Обе страны демонстрируют *схожие черты*: ведущая роль государства и значительные бюджетные вложения; развитие онлайн- и смешанного обучения после пандемии; подготовка специалистов в

области ИИ и обработки данных; рост академической мобильности (в 2025 году в России обучалось около 56 тыс. китайских студентов, а в Китае – 21 тыс. российских) [11].

Вместе с тем наблюдаются принципиальные различия:

– По темпам и масштабу: Китай является мировым лидером в сфере МООС, ИИ-решения охватывают миллионы курсов; Россия сосредоточена на внутренних задачах, импортозамещение идёт постепенно.

– По технологической глубине: в Китае активно применяются ИИ-персонализация, анализ эмоций, метавселенные; в России – собственные LMS, мессенджер MAX, «Цифровые кафедры».

– По ценностным ориентирам: Китай нацелен на интеллектуальное развитие и глобальную экспансию, Россия – на технологический суверенитет и защиту от внешних рисков.

– По взаимодействию с бизнесом: в Китае партнёрство с Tencent, Huawei, Alibaba; в России – кластеры «Приоритет-2030» и сотрудничество с Яндексом, VK.

– По международной позиции: Китай экспортирует свою модель через «Цифровой Шёлковый путь», Россия ориентируется на сотрудничество в рамках БРИКС и «поворот на Восток».

– Основные вызовы: для Китая – контроль содержания и цифровое неравенство регионов; для России – санкции и дефицит передовых технологий.

Китай опережает по скорости и инновационности (конференция Global MOOC 2025 зафиксировала переход к «интеллектуальной» фазе) [3]. Россия успешно решает задачу массовой переподготовки (сотни тысяч ИТ-специалистов через «Цифровые кафедры») [8].

4. Заключение и перспективы

Китай построил глобально ориентированную модель цифрового высшего образования, где искусственный интеллект и МООС служат инструментами «мягкой силы» и подготовки к эпохе AI [4; 7]. Россия формирует суверенную экосистему, устойчивую к внешним ограничениям, с сильным акцентом на дополнительное ИТ-образование [5; 6].

В рамках Перекрёстных годов образования России и Китая (2024–2025) и в дальнейшем перспективными направлениями сотрудничества являются: совместные МООС и курсы по ИИ; обмен опытом в реализации «Цифровых кафедр» и китайских адаптивных платформ; создание совместных кампусов и виртуальных лабораторий в формате БРИКС [11; 12]. Дальнейшие исследования следует направить на оценку влияния цифровизации на качество образования и трудоустройство выпускников.

Список источников

1. World Economic Forum. Future of Jobs Report 2025. – Geneva: WEF, 2025. – 180 p.
2. UNESCO. Reimagining our futures together: a new social contract for education. – Paris: UNESCO Publishing, 2021 (with 2025 updates). – 184 p.
3. 2025 Global MOOC and Online Education Conference. – Beijing: Tsinghua University / Ministry of Education of the People's Republic of China, December 2025. – Conference proceedings.
4. Beijing Declaration of MOOC Development (2020) and subsequent updates 2025. – Beijing: Ministry of Education of PRC, 2025.
5. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Order No. 169 of 25 February 2025 «On the implementation of the project «Digital Chairs». – Moscow, 2025.
6. Federal project «Universities for the generation of leaders» (national project «Youth and Children»). – Moscow: Government of the Russian Federation, 2025.
7. Yang C. Digital Transformation in Global TVET – towards the intelligent age (adapted for higher education). – Shanghai: Springer, 2025. – 220 p.
8. Digital Chairs – official website of the Ministry of Digital Development of Russia. – Moscow, 2025–2026. – URL: https://digital.gov.ru (accessed 10.04.2026).

УДК 37.013

ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

ЧЕРНЫШЕВА ЕЛЕНА ИВАНОВНА
канд. пед. наук, доцент
ЧЕТКИН ОЛЕГ ВИКТОРОВИЧ
канд. тех. наук
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

Статья выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0016)

Аннотация: В статье представлены методологические основы проектирования региональной модели конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования. Раскрываются методологические принципы, обоснованы закономерности построения модели. Предложена логика разработки региональной модели с выделением основных этапов.
Ключевые слова: конкурентоспособность педагога, региональная образовательная система, проектирование, методологические подходы, молодой специалист, кадровая политика, профессиональное развитие.

MAIN METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR DESIGNING A REGIONAL MODEL OF COMPETITIVENESS FOR YOUNG TEACHERS

Chernysheva Elena Ivanovna,
Chetkin Oleg Viktorovich

Abstract: The article presents the methodological foundations of designing a regional model of the competitiveness of a young specialist in the field of education. The methodological principles are revealed, and the patterns of building the model are substantiated. The logic of developing a regional model is proposed, with the main stages highlighted.
Keywords: teacher competitiveness, regional educational system, design, methodological approaches, young specialist, personnel policy, professional development.

В условиях реализации современных задач, стоящих перед системой педагогического образования, необходимо обеспечить качество подготовки выпускников, их конкурентоспособность в соответствии с динамично меняющимися условиями региональных образовательных систем.

Категория «конкурентоспособность молодого специалиста» в сфере образования сегодня выходит за рамки традиционной системы «знания — умения — навыки». Современные исследования [5, 6]

фиксируют трансформацию требований работодателей регионального уровня, муниципальных органов управления образованием, администраций образовательных организаций. В качестве приоритетных называют способность к быстрой адаптации в поликультурной среде, владение технологиями работы с разными категориями обучающихся (включая детей с ОВЗ и одаренных детей), готовность к профессиональной мобильности в условиях цифровизации. Особые требования предъявляются к качеству педагогической деятельности, готовности к инновациям, способности выстраивать сотрудничество со всеми участниками образовательного процесса

Цель исследования заключается в необходимости определения теоретико-методологических ориентиров проектирования региональной модели конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования, позволяющей учитывать требования стандартов профессионального образования, профессиональных стандартов с учетом региональных особенностей и запросов работодателей.

Анализ исследований [1-3] позволил определить, что конкурентоспособность молодого специалиста в сфере образования включает различные группы факторов: внутренние (личностно-профессиональные) — компетенции, мотивация, рефлексия, устойчивость к профессиональным вызовам; организационные — качество наставничества, педагогической среды, возможности для профессиональных практик; региональные — кадровая политика, инфраструктура повышения квалификации, поддержка инновационной активности, условия профессионального роста. Следовательно, модель должна быть системной, опираться на теоретические основания и учитывать закономерности перехода от «задуманных качеств» к практическим результатам.

Компетентностный подход выступает ядром модели, компетенции выступают структурными элементами, которые можно описывать, развивать и измерять. Модель должна быть контекстной (учитывать задачи региона, специфику образовательных организаций и целевые группы обучающихся), требования к образовательному процессу, направленного на их формирование. Таким образом, региональная модель должна содержать перечень компетенций, траектории (индивидуальные маршруты) их развития и критерии оценки сформированности.

Деятельностный подход учитывает субъектность молодого педагога, необходимость освоения компетенций через профессиональную деятельность. Конкурентоспособность не сводится к знаниям, она проявляется в способности действовать и рефлексировать, следовательно, модель должна включать учебные и производственные практики, профессиональные задачи разного уровня сложности, систему рефлексивной практики (портфолио, кейс-анализ, педагогические исследования), средства поддержки становления профессиональной идентичности на уровнях довузовского, вузовского и послевузовского образования.

Контекстный подход [3] обеспечивает профессиональное становление молодого педагога с учетом будущей профессии, специфики преподаваемого предмета, социокультурного пространства региона. Молодой педагог развивается быстрее и устойчивее там, где есть профессиональное, экспертное сообщество, сотрудничество, наставничество, сетевые практики региона. В процессе проектирования модели необходимо учитывать следующие закономерности: чем выше плотность и качество взаимодействий (наставничество, экспертное консультирование), тем эффективнее «трансфер» практик; социокультурное взаимодействие поддерживает вариативность и снижает риски профессиональной изоляции.

Акмеологический подход рассматривает человека как целостную личность, способную к саморазвитию, творчеству и самоорганизации. Его главная цель — не просто усвоение знаний, а содействие в движении человека от одной «вершины» к другой, достижение оптимальных результатов в разных сферах: творчестве, профессионализме, здоровье и т.д.. Для проектирования региональной модели этот подход важен с позиции целостного изучения личности молодого специалиста, создания условий для развития профессиональной мотивации, организации творческой созидательной деятельности, оценки качества профессионального образования с учетом целей саморазвития.

Для того, чтобы модель не превращалась в декларацию, нужна «цепочка причинности»: какие управленческие действия дают какие изменения у молодого специалиста сферы образования и какие результаты можно получить в образовательных организациях и регионе в целом. В процессе разработ-

ки модели необходимо предусмотреть следующие факторы: анализ ситуации в регионе, анализ потребности в кадрах, ресурсы, условия; предлагаемые условия, программы, меры поддержки; результаты краткосрочные (изменение компетенций, улучшение практик), результаты среднесрочные (рост качества деятельности, участие в проектах), долгосрочные (кадровая устойчивость, повышение качества образования через кадровый потенциал). Это позволит учесть следующую закономерность: без проверки причинной цепочки модель будет «разомкнутой», то есть требуется мониторинг ее реализации.

Молодой педагог находится на этапе вхождения в профессию, где ключевой проблемой становится профессиональная адаптация. Теории адаптации и профессионального развития позволяют описать последовательность: освоение норм, формирование стратегии профессионального взаимодействия, преодоление дефицитов и формирование устойчивых практик. Для проектирования региональной модели это означает, что необходимо выделять этапы становления и соответствующие форматы поддержки; механизмы развития должны снижать стресс-факторы и дефициты (методические, коммуникативные, организационные).

Анализ исследований позволил выявить «базовые» закономерности проектирования региональной модели конкурентоспособности молодого специалиста в сфере образования:

- уровневая согласованность. Конкурентоспособность молодого педагога формируется на пересечении микроуровня (личностные качества, компетенции, профессиональные решения молодого педагога); мезоуровня (организация: наставничество, методическая работа, качество внутренней среды); макроуровня (регион: кадровая политика, инфраструктура, нормативные и ресурсные условия). Процесс профессионального становления должен охватывать три уровня профессиональной подготовки – довузовский, вузовский, послевузовский. Если региональная модель игнорирует какой-либо уровень, вероятно несоответствие мер потребностям (например, несоответствие целевого запроса предоставляемым вакансиям);

- баланс инвариантности и вариативности. Инвариантность нужна для сравнимости и управляемости (единые индикаторы, единая логика оценки, учет федеральных стандартов и т.д.). Вариативность — для учета различий типов образовательных организаций, контингента обучающихся, кадровых дефицитов региона, профиля подготовки и предметной специфики. Отсюда следует закономерность: модель должна иметь инвариантное «ядро» (общее), а траектории развития — «модули» или «индивидуальные маршруты» (специфические);

- проектность и причинная связность. Модель должна быть построена по логике: мера - механизм - результат, подтверждаемый данными. Например, наставничество дает результат только при определенных целях наставника, сценариях сопровождения, инструментах оценки и обратной связи;

- данные и мониторинг как условие управляемой адаптации. Региональная модель должна предполагать цикл: измерение - анализ - корректировка. Иначе возникает эффект «формального внедрения», когда меры выполняются, но не оптимизируются под реальные проблемы;

- интеграция профессиональных и педагогических результатов. Конкурентоспособность нельзя измерять только через участие в образовательном процессе. Нужна связка педагогических результатов (качество образовательного процесса, учебная мотивация, достижения обучающихся, показатели методической продуктивности), профессиональных результатов (компетенции, устойчивость практик, участие в профессиональных сообществах).

Представим логику проектирования модели.

Первый этап. Аналитико-диагностический (контекст региона). Цель - определить проблемные зоны профессионального становления молодого педагога в регионе. Рекомендуемые источники анализа: кадровая структура и дефициты (предметы, территории, типы школ); результаты аттестации и профессиональных конкурсов (если есть сопоставимые данные); анкетирование молодых педагогов (дефициты поддержки, потребности); анализ практик наставничества и методического сопровождения. На этом этапе рекомендуется разработать контекстную карту проблем и ресурсов.

Второй этап. Формирование концепта модели. Цель - построить теоретически обоснованную структуру конкурентоспособности и «цепочку изменений». На этом этапе рекомендуется определить цели, разработать содержание инвариантных и вариативных модулей, составить карту компетенций с

индикаторами, определить модель взаимодействия уровней (педагог—организация—регион).

Третий этап. Проектирование механизмов и программ. Цель — разработать меры и технологии развития в привязке к компетенциям. На этом этапе рекомендуется разработать перечень мероприятий, сценарии наставничества, индивидуальные маршруты или дорожные карты траекторий, пакеты инструментов (чек-листы, дневники практики, критерии портфолио).

Четвертый этап. Пилотирование и апробация. Цель — проверить применимость и эффективность механизмов в рамках пилотного проекта. Методологически пилот должен включать сравнимые условия (хотя бы на уровне групп/площадок) и сбор данных до/после вмешательства.

Пятый этап. Мониторинг, оценка результативности и корректировка. Цель данного этапа - перейти от «внедрения» к «управляемому улучшению». На этом этапе рекомендуется проведение аналитического отчета, корректировки компетентностных индикаторов, маршрутов и инструментов, разработка рекомендаций для внедрения модели в массовую практику.

Практический эффект достигается тогда, когда теории не «называются», а используются как основания для решений в определении целей, содержания, технологий, условий реализации (через практику и субъектность), установления причинно-следственных связей, мониторинга и анализа результатов. В этом случае модель может стать научно обоснованной системой, которая позволит решать современные задачи, стоящие перед профессиональным образованием.

Список источников

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: ресурсно-потенциальный подход / Э.Ф. Зеер, Е.В. Андриенко. — М.: Юрайт, 2024. — 312 с.

УДК 37.022

ФЕНОМЕН СОПРОТИВЛЕНИЯ НОВОМУ В ОБУЧЕНИИ: СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ

СИМАКОВА ЕВГЕНИЯ ИВАНОВНА
студент
Международный НейроУниверситет имени Д.Р. Ягудина

Аннотация: Статья посвящена феномену сопротивления новому в контексте обучения взрослых и проектирования образовательных продуктов. Рассматривается тезис о том, что сопротивление изменениям является не патологией, а естественной защитной реакцией нервной системы, направленной на сохранение чувства безопасности. В качестве объяснительной рамки используется теория привязанности Гордона Ньюфелда, позволяющая показать, что способность к обучению и изменениям зависит не только от когнитивных ресурсов, но и от эмоциональной составляющей, чувства контакта и близости. Отдельное внимание уделено условиям, при которых сопротивление становится хроническим и приобретает психосоматическое выражение. Представленные положения требуют дальнейшей проверки в эмпирическом поле. На основе анализа научной литературы сформулированы выводы о том, как снизить сопротивление новому в обучении взрослых и какие принципы следует учитывать при проектировании программ.
Ключевые слова: сопротивление новому, психосоматика, обучение взрослых, теория привязанности, Г. Ньюфелд, стресс, эмоциональная безопасность, образовательный продукт.

THE PHENOMENON OF RESISTANCE TO NEW THINGS IN LEARNING: SPECIFIC FEATURES AND PSYCHOSOMATIC CONSEQUENCES

Simakova Evgeniya Ivanovna

Abstract: The article is devoted to the phenomenon of resistance to new things in the context of adult education and the design of educational products. The article discusses the idea that resistance to change is not a pathology, but a natural protective reaction of the nervous system aimed at maintaining a sense of security. Gordon Newfeld's attachment theory is used as an explanatory framework to show that the ability to learn and change depends not only on cognitive resources, but also on emotional factors, feelings of connection, and intimacy. Special attention is given to the conditions under which resistance becomes chronic and takes on a psychosomatic expression. These findings require further validation in the empirical field. Based on the analysis of scientific literature, conclusions are drawn on how to reduce resistance to new learning in adults and what principles should be considered when designing programs.
Keywords: resistance to the new, psychosomatics, adult education, attachment theory, G. Newfeld, stress, emotional security, educational product.

В условиях стремительных социальных, технологических и профессиональных изменений способность человека осваивать новое становится одной из ключевых компетенций современности. Однако на практике далеко не все новое воспринимается как ресурс развития. В образовательной среде это особенно заметно: даже при высоком качестве содержания, сильной экспертизе и хорошо структуриро-

ванной программе ученики нередко откладывают внедрение, сопротивляются изменениям или вовсе не доходят до результата. Это позволяет поставить вопрос шире: всегда ли мозг сопротивляется новому в обучении и в каких случаях такое сопротивление может переходить в психосоматическую реакцию? Для ответа на него целесообразно рассматривать не только нейробиологические механизмы адаптации, но и теорию привязанности, поскольку именно она помогает объяснить, почему изменения легче происходят в условиях безопасности и привязанности [1, с. 45–67].

С точки зрения нейробиологии сопротивление новому не следует трактовать как сбой. Напротив, оно является нормальной защитной функцией нервной системы. Мозг ориентирован на выживание, экономию энергии и поддержание предсказуемости, а значит, любое изменение требует от него дополнительных ресурсов: внимания, когнитивной переработки, перестройки привычных моделей и формирования новых нейронных связей [3, с. 183–195]. Привычное поведение в этом смысле оказывается «легче» для системы, поскольку оно уже автоматизировано и не требует значительных затрат. Именно поэтому новое, даже объективно полезное, сначала нередко переживается как перегрузка. В обучении взрослых это проявляется особенно отчетливо: человек может понимать ценность программы, соглашаться с ней на уровне сознания, но эмоционально все равно тормозить внедрение [2, с. 45–78]. Иначе говоря, сопротивление новому часто связано не с нежеланием учиться, а с перегрузкой системы.

Однако если рассматривать сопротивление новому только как когнитивную или поведенческую реакцию, остается не до конца понятным, почему в одних случаях оно быстро проходит, а в других становится постоянным и начинает отражаться через тело. Здесь особенно эффективной оказывается теория привязанности Г. Ньюфелда [1, с. 23–89]. В рамках этой концепции развитие человека опирается не просто на интеллект или самоконтроль, а на переживание связи, безопасности и эмоциональной близости. Ньюфелд показывает, что привязанность является фундаментальной системой ориентации, которая позволяет человеку исследовать мир, пробовать новое и выдерживать неопределенность. Иначе говоря, способность к изменению напрямую связана с тем, насколько человек чувствует себя безопасно. Для обучения взрослых это означает, что образовательный процесс должен строиться не только как передача информации, но и как поддерживающее пространство, в котором есть ясная структура, предсказуемость и контакт с ведущим.

Если перевести эту логику в язык проектирования образовательных продуктов, становится очевидно: сопротивление новому уменьшается не тогда, когда информации становится больше, а тогда, когда возрастает чувство безопасности. Ученику легче переходить к новому, если он понимает, что именно от него ожидается, какие шаги будут следующими, что в процессе допустимы ошибки и что контакт с преподавателем не будет утрачен в момент затруднения. Напротив, дефицит внутренней устойчивости усиливает защитные реакции. В этом смысле теория Ньюфелда хорошо объясняет распространенную ситуацию в обучении взрослых: «я все понимаю, но не делаю» [1, с. 156–178]. Понимание здесь не является достаточным условием изменения, если эмоциональная система остается в режиме защиты. Следовательно, проектирование обучения должно учитывать не только содержание и практику, но и эмоциональную составляющую процесса.

Психосоматика подключается не сразу и не при каждом сопротивлении. На начальных этапах новое может вызывать тревогу, раздражение, откладывание, избегание, внутренний протест. Если человек быстро адаптируется, напряжение перерабатывается на психологическом уровне и не переходит в тело. Однако при хроническом сопротивлении, когда перемены переживаются как длительная угроза, а эмоции не осознаются и не проговариваются, стресс может соматизироваться. С физиологической точки зрения это связано с длительной активацией систем стресса и вегетативной нервной системы [3, с. 78–95]. При отсутствии эмоциональной разрядки организм остается в состоянии повышенной готовности, что может проявляться нарушениями сна, мышечными зажимами, головными болями, утомляемостью и другими телесными симптомами [4, с. 44–50]. Особенно высокий риск соматизации возникает в ситуации, когда человек долго удерживает напряжение и не получает достаточной поддержки.

Из этой логики следует, что мозг не всегда сопротивляется новому одинаково. Сопротивление снижается, когда новое предлагается в условиях эмоциональной безопасности и поддерживающего контакта. Для обучения взрослых это особенно важно, поскольку они чаще всего осваивают новое не в

нейтральной, а в перегруженной жизненной ситуации: одновременно работают, воспитывают детей, несут ответственность за других и испытывают дефицит ресурса. Поэтому образовательные программы, построенные только на контенте, нередко оказываются недостаточными. Чтобы изменение стало возможным, человеку нужно не только понять материал, но и почувствовать, что он может двигаться по нему, не теряя опоры и внутренней устойчивости [2, с. 201–245; 1]. В этом смысле теория привязанности Ньюфелда дает практический вывод: сначала — контакт, удержание и эмоциональная связь; затем — действие и изменение.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Во-первых, сопротивление новому следует воспринимать не как проблему ученика, а как закономерность, которую необходимо учитывать в проектировании обучения. Во-вторых, сам по себе хороший контент не гарантирует изменений: без поддержки и возможности безопасно ошибаться знания могут остаться только знаниями. В-третьих, переход от психологического сопротивления к психосоматике наиболее вероятен там, где стресс длится долго, эмоции не осознаются, а человек не получает достаточной поддержки [3; 4]. В-четвертых, теория привязанности Ньюфелда помогает увидеть, что обучение — это не только когнитивный, но и эмоциональный процесс: именно через чувство связи и безопасности у человека появляется доступ к исследованию, обучению и развитию.

Исходя из этого, можно выделить следующие рекомендации при проектировании образовательных процессов, чтобы мозг не сопротивлялся новому:

1. Создавать атмосферу эмоциональной безопасности — в начале обучения и на протяжении всего процесса обеспечивать ощущение надёжного контакта с ведущим, предсказуемость структуры программы и понимание, что ошибки допустимы и не ведут к обесцениванию.

2. Снижать неопределённость — чётко объяснять цели изменений, этапы пути и ожидаемые результаты. Человек легче принимает новое, когда может заранее представить, что его ждёт.

3. Дробить изменения на небольшие, посильные шаги — крупные скачки усиливают защитную реакцию. Постепенное продвижение позволяет нервной системе адаптироваться без перегрузки.

4. Поддерживать регулярный эмоциональный контакт — через обратную связь, возможность задать вопрос и групповую поддержку. Именно ощущение надёжной связи активирует исследовательскую систему мозга.

5. Нормализовать сопротивление — открыто говорить о том, что сопротивление новому это естественная реакция, а не признак лени или несостоятельности. Такое отношение само по себе снижает внутренний конфликт.

6. Вовремя замечать и предотвращать соматизацию — при появлении признаков длительного стресса (усталость, нарушения сна, телесные зажимы) снижать нагрузку, вводить восстановительные практики и не усиливать давление.

7. Сочетать когнитивное обучение с эмоциональной поддержкой — хороший контент сам по себе недостаточен. Необходим баланс между передачей знаний и созданием условий, в которых человек чувствует себя в безопасности при освоении нового.

Таким образом, мозг не всегда сопротивляется новому, однако его сопротивление является естественной и биологически обоснованной реакцией, защищающей человека от перегрузки. В условиях обучения взрослых этот механизм особенно заметен, поскольку новое почти всегда требует не только усвоения информации, но и перестройки привычных способов думать, действовать и регулировать себя. Теория привязанности Г. Ньюфелда позволяет по-новому взглянуть на этот процесс и показать, что способность к изменениям возникает там, где есть отношения и безопасность. Психосоматика подключается тогда, когда сопротивление становится хроническим, а эмоциональная переработка затруднена. Следовательно, эффективное проектирование образовательных продуктов должно учитывать не только содержание и методику, но и эмоциональную природу изменений. Именно это позволяет создавать обучение, которое не просто информирует, а действительно приводит к трансформации [1; 2; 3; 4].

Список источников

1. Ньюфелд Г. Не упускай своих детей. Почему родители должны быть важнее, чем ровесники / Г. Ньюфелд, Г. Матэ ; пер. с англ. — М. : Ресурс, 2018. — 368 с.
2. Ноулз М. С. Взрослый учащийся / М. С. Ноулз. — М. : АПО, 2005. — 292 с.
3. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье ; пер. с англ. — М. : Прогресс, 1982. — 515 с.
4. Щеглова А. П., Вавилова В. А. Оценка взаимосвязи психическое и соматическое здоровье: аспекты преодоления дихотомии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2025. Т. 14. № 8А. С. 44–50 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.publishing-vak.ru/file/archive-psycology-2025-8/a5-shcheglova-vavilova.pdf (2025).

© Е.И.Симакова, 2026

УДК 377.1

ПРОФИЛАКТИКА НОМОФОБИИ У СТУДЕНТОВ ССУЗОВ: ОТ ЗАПРЕТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ

КУЗЬМИНА ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА
магистрант 2 курса кафедры педагогики
Института психологии и образования
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный Университет»

Научный руководитель: Биктагирова Гульнара Фердинандовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Института психологии и образования
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный Университет»

Аннотация: В статье рассматривается вопрос эффективности существующих направлений профилактики номофобии у студентов. Целью данной работы является теоретическое обоснование необходимости тренингов саморегуляции и тайм-менеджмента как самостоятельного направления профилактики номофобии у студентов СПО. В результате спроектирован и представлен тренинговый модуль программы, который призван обеспечить переход от информирования к формированию необходимых навыков.
Ключевые слова: номофобия, саморегуляция, тайм-менеджмент, профилактика, когнитивно-поведенческий подход, осознанность, тренинг.

PREVENTION OF NOMOPHOBIA AMONG VOCATIONAL COLLEGE STUDENTS: FROM PROHIBITIONS TO SKILL DEVELOPMENT

Kuzmina Tatiana Valerevna

Scientific adviser: Biktagirova Gulnara Ferdinandovna

Abstract: The article addresses the issue of the effectiveness of existing approaches to preventing nomophobia among students. The aim of this study is to provide a theoretical justification for the need to implement self-regulation and time management training as an independent direction for preventing nomophobia among students of secondary vocational education institutions. As a result, a training module of the program has been designed and presented; it is intended to ensure the transition from information delivery to the development of the necessary skills.
Keywords: nomophobia, self-regulation, time management, prevention, cognitive-behavioural approach, mindfulness, training.

В соответствии со «Стратегией развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы», цифровизация и формирование «экосистемы цифровой экономики» являются стратегическим государственным приоритетом. Этот процесс привел к тотальному проникновению гаджетов и цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности, трансформировав образ жизни современного человека. В силу возраста (16-19 лет) и особенностей развития особой категорией риска являются студенты колледжей и

техникумов. В период активного формирования личности, когда потребность в коммуникации особенно высока, мобильные устройства становится для них незаменимым средством, которое позволяет чувствовать себя уверенно и оставаться в курсе всех событий. Однако, чрезмерное увлечение гаджетами вредит психическому и физическому здоровью студентов и в итоге приводит к развитию номофобии — иррациональному страху остаться без мобильного телефона или доступа к связи [1, с. 28]. Переход к самостоятельной жизни, проживание в общежитии и расширение автономии при недостаточной психологической готовности к ней способствуют тому, что смартфон начинает выполнять компенсаторную функцию, создавая иллюзию связи с привычным окружением и снижая тревогу одиночества.

В практике профилактической работы в образовательных учреждениях преимущественно используются две стратегии: информационно-просветительская (лекции, беседы о негативных последствиях чрезмерного использования гаджетов) и запретительная (ограничение доступа к телефонам на занятиях, отключение Wi-Fi в общежитиях). Несмотря на их безусловную значимость, следует отметить недостаточную эффективность данных мер в долгосрочной перспективе. Основной недостаток указанных подходов заключается в том, что они направлены на внешнее ограничение поведения и не воздействуют на внутренние механизмы, инициирующие навязчивую потребность в обращении к телефону. Изъятие смартфона как внешнего регулятора оставляет студента один на один с состояниями тревоги и скуки, которые изначально провоцировали обращение к устройству.

В этой связи представляется обоснованным обратиться к анализу психологических детерминант номофобии. В исследованиях зарубежных авторов (Ju H. J. и соавторы) продемонстрирована отрицательная связь между зависимостью от смартфона и уровнем самоконтроля [2, с. 3]. Данный факт дает возможность предположить, что эффективная профилактика должна быть направлена не столько на ограничение доступа к гаджету, сколько на формирование внутренних регуляторных ресурсов личности.

Анализ научной литературы позволяет выделить четыре взаимосвязанных дефицита, выступающих одновременно компонентами зависимого поведения и мишенями профилактического воздействия.

Первый дефицит связан с эмоциональной саморегуляцией. В ряде исследований установлена положительная корреляция номофобии с уровнем личностной тревожности [2, с. 3]. Смартфон в данном случае функционирует как внешний эмоциональный регулятор, запуская порочный круг: возникновение тревоги — обращение к устройству — временное облегчение — последующее усиление тревоги. С позиций копинг-стратегий такое поведение представляет собой совладание через избегание дискомфорта [3, с. 6]. Вместо осознания причины тревоги и использования внутренних ресурсов для ее преодоления студент прибегает к немедленному «уходу» в цифровую среду, что приводит к ослаблению собственной способности к самоуспокоению.

Второй дефицит заключается в низкой толерантности к состояниям скуки и неопределенности. Современный студент практически не остается наедине с собой: любая микропауза заполняется скроллингом ленты, просмотром коротких видео или проверкой мессенджеров. Скука из нормального состояния, стимулирующего креативность, превращается в невыносимый дискомфорт. Исследования показывают, что низкая толерантность к скуке — один из предикторов проблемного использования смартфона [4, с. 410]. Близкий механизм — страх неопределенности: телефон создает иллюзию тотального контроля (новости, расписание, местоположение друзей). Поэтому при разработке программы профилактики номофобии нужно учитывать необходимость формирования у студента опыта безопасного пребывания в ситуациях скуки и неопределенности — с постепенным осознанием того, что эти состояния не опасны и даже могут быть ресурсными.

Третий дефицит лежит в плоскости волевых процессов. Смартфон и особенно социальные сети спроектированы таким образом, чтобы эксплуатировать дофаминовую систему мозга: вариативное подкрепление (неизвестно, когда придет новое сообщение или лайк) формирует мощную привычку к постоянной проверке устройства, подчиняя принципам максимизации вознаграждения, что делает социальные сети в смартфоне своеобразным "ящиком Скиннера" для современного человека [5, с. 30]. У студентов с неразвитой волевой регуляцией самоконтроль быстро истощается, и способность сопротивляться импульсу падает. Вывод: профилактика должна включать систематическую тренировку самоконтроля через упражнения на отложенное вознаграждение и удержание внимания.

Наконец, четвертый дефицит носит не столько психологический, сколько поведенческий и средовой характер. Значительная часть времени, проводимого студентом в смартфоне, — это не целенаправленная деятельность, а заполнение пустоты. Студент тянется к телефону не с конкретной целью, а потому что не знает, чем еще себя занять. Неструктурированное время вызывает дискомфорт, от которого человек прячется в бесконечную ленту новостей. Парадокс в том, что в колледжах существует ресурс для досуга (секции, студии, волонтерство), но студенты с номофобическим паттерном не включаются в эту деятельность, поскольку телефон «перехватывает» их в момент выбора. Развитие навыка управления временем важно в данном случае не столько как стремление «успевать больше», сколько как умение осознанно распоряжаться свободным временем и иметь альтернативные обращению к гаджету варианты досуга.

Все выше обозначенные дефициты играют определенную роль в запуске механизма развития зависимого состояния, образуя систему: тревога вынуждает снова и снова обращаться к смартфону, неумение переживать скуку работает как спусковой механизм, низкий уровень волевых качеств не позволяет вовремя остановиться, а отсутствие навыков планирования - качественно наполнить день. Поэтому при разработке программы профилактики нужно учитывать важность системного подхода, который будет работать со всеми выделенными аспектами.

Об эффективности такого подхода можно судить из исследований зарубежных и отечественных ученых. Тревожные расстройства и поведенческие аддикции успешно корректируются с помощью когнитивно-поведенческой терапии: экспериментальным путем доказано значительное снижение показателей зависимости от смартфона, а также улучшение сопутствующих состояний, включая тревожность, импульсивность и навыки тайм-менеджмента [6, с. 279]. Исследования В.И. Моросановой [7, с. 1-13] доказывают, что осознанная саморегуляция — универсальный ресурс психологического благополучия студентов, а короткие формирующие программы дают значимый рост показателей саморегуляции и снижение тревожности.

Эмоциональная саморегуляция, толерантность к скуке, волевой контроль и навык планирования — это не знания, а умения. Они формируются через практику, а не через информирование. Данное различие является ключевым для понимания ограниченности лекционных форматов. Тренинговый формат имеет ряд преимуществ:

- предлагает конкретные техники с немедленной практикой и обратной связью;
- создает безопасную среду для экспозиции: ндивидуально студент редко решается оставить телефон на час, в группе под руководством ведущего это становится возможным;
- групповая динамика обеспечивает нормализацию проблемы («я не один такой»), снижает стыд и создает социальное подкрепление для нового поведения;
- близок для системы СПО, исторически ориентированной на деятельностно-практический подход.

Таким образом, тренинговый формат является не произвольным выбором, а логичным следствием самой сути решаемой задачи. Он обеспечивает переход от информирования к формированию навыка. Представленное выше теоретическое обоснование позволяет перейти к проектированию конкретного модуля профилактической программы. На данном этапе мы описываем не подробный сценарий каждого занятия, а концептуальный каркас: цели, задачи и структуру.

Стратегическая цель модуля — снижение риска развития номофобии через развитие внутренних регуляторных ресурсов студентов.

Задачи модуля:

1. Повышение осознанности в отношении паттернов использования смартфона.
2. Обучение техникам эмоциональной саморегуляции.
3. Формирование навыков планирования времени с выделением периодов, свободных от использования экрана.
4. Развитие способности к сосредоточенной моно-задачности.
5. Создание поддерживающей групповой среды.

Структура модуля:

Этап 1. «Осознание» (1–2 занятия). Анализ экранного времени, психообразование о механизмах

номофобии, постановка индивидуальных целей.

Этап 2. «Эмоциональная регуляция» (2–3 занятия). Освоение дыхательных техник и техник заземления («5-4-3-2-1»); выявление и оспаривание автоматических мыслей; экспозиционное упражнение «Час без телефона» с последующей рефлексией; домашнее задание: ежедневные 30 минут без экрана.

Этап 3. «Управление временем» (2–3 занятия). Аудит времени; использование метода «1-3-5» для планирования дня; выделение «красных зон» (осознанное использование телефона) и «зеленых зон» (время без телефона); применение метода Pomodoro; составление индивидуального списка альтернатив обращению к телефону.

Этап 4. «Закрепление» (1–2 занятия). Групповая рефлексия изменений; арт-терапевтическое упражнение «Письмо смартфону»; составление индивидуального плана цифровой гигиены на месяц; обсуждение стратегий на случай срыва.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о необходимости дополнения доминирующих запретительных и информационных подходов практическими формами профилактики, ориентированными на формирование внутренних регуляторных ресурсов. Тренинговый формат, обеспечивающий переход от информирования к формированию навыка, представляет собой оптимальную организационную форму решения данной задачи. Предложенная концептуальная модель тренингового модуля может служить одним из направлений программы профилактики номофобии у студентов ссузов и требует последующей эмпирической проверки и интеграции в систему воспитательной работы колледжа.

Список источников

1. King, A.L.S., Valença, A.M., Silva, A.C., Sancassiani F., Machado S., Nardi A.E. (2014). "Nomophobia": Impact of cell phone use interfering with symptoms and emotions of individuals with panic disorder compared with a control group. Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health,Vol. 10, pp. 28–35.

2. Шейнов, В. П. Адаптация и валидизация опросника "Шкала зависисмости от смартфона" для русскоязычного социума / В. П. Шейнов. — Текст : электронный // Системная психология и социология. — 2020. — № 3 (35). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-i-validizatsiya-oprosnika-shkala-zavisimosti-ot-smartfona-dlya-russkoyazychnogo-sotsiuma (дата обращения: 20.07.2026).

3. Mousoulidou, M., Constantinidou, E., Christodoulou, A., Siakalli, M. (2025). The prevalence of nomophobia in Cyprus and its relationship with coping styles. Front Psychol. 5;16:1538155. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1538155. PMID: 40110079; PMCID: PMC11919837.

4. Shi, X., Xu, Y., Liu, Z., Niu, G., Sun, X., Li, K. (2025). More boring, more craving for smartphone use? The moderating role of fear of missing out. J Behav Addict. 19;14(1):405-415. doi: 10.1556/2006.2025.00009. PMID: 39969516; PMCID: PMC11974401.

5. Cristadoro, Kevin, (2025). "Identifying Personality Factors of Female Adolescents Most Susceptible to Anxiety and Addiction to Social Media". Education Doctorate Dissertations, 23. https://openriver.winona.edu/educationedddissertations/23

6. Canoğulları, Ö. (2026). Digital Behavioral Addictions in Adolescents and Psychotherapeutic Interventions: A Systematic Review. Adolescent Res Rev 11, 273–287 (2026). https://doi.org/10.1007/s40894-026-00283-9

7. Моросанова, В. И., Бондаренко, И. Н., Фомина Т. Г. Связь осознанной саморегуляции и психологического благополучия студентов в условиях стресса: поперечное исследование // Consortium Psychiatricum. — 2025. — №4. — С. 1-13. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-osoznannoy-samoregulyatsii-i-psihologicheskogo-blagopoluchiya-studentov-v-usloviyah-stressa-poperechnoe-issledovanie (дата обращения: 22.07.2026).

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 378.147

ЦИФРОВОЙ КОНСТРУКТОР ПЕДАГОГА 2.0: СИНТЕЗ ИСКУССТВЕННОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЕКТИРОВАНИИ АДАПТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЛОЗОВИК ЛАРИСА ПАВЛОВНА
преподаватель
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

Аннотация. В статье раскрывается потенциал «Цифрового конструктора педагога 2.0» как инновационного метода синтеза искусственного и педагогического интеллекта при проектировании адаптивных стратегий профессиональной деятельности учителя. Анализ опыта подготовки и проведения студентами мастер-класса в рамках внеаудиторного мероприятия демонстрирует эффективность данного формата для формирования цифровой зрелости, алгоритмизации педагогического мышления и развития стратегических компетенций будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования.
Ключевые слова: мастер-класс, профессиональная деятельность, цифровой конструктор, педагог, стратегия.

DIGITAL TEACHER DESIGNER 2.0: SYNTHESIS OF ARTIFICIAL AND PEDAGOGICAL INTELLIGENCE IN DESIGNING ADAPTIVE STRATEGIES OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Lozovik Larisa Pavlovna

Abstract: The article reveals the potential of the "Digital Teacher Designer 2.0" as an innovative method of synthesizing artificial and pedagogical intelligence in designing adaptive strategies for teachers' professional activities. The analysis of the experience of students preparing and conducting a master class as part of an extracurricular event demonstrates the effectiveness of this format for the formation of digital maturity, algorithmization of pedagogical thinking and the development of strategic competencies of future teachers in the context of digital transformation of education.
Key words: master class, professional activity, digital designer, teacher, strategy.

Цифровая трансформация образования корректирует поиск эффективных стратегий профессионально-педагогической деятельности учителя. Модернизация цифровой инфраструктуры требует от педагога владения необходимыми инструментами, а также способности к постоянному проектированию адаптивных стратегий обучения. Формирование подобных компетенций реализуется в процессе подготовки будущих педагогов. Следует отметить, что одним из важнейших методов профессиональной социализации и апробации адаптивных стратегий является подготовка и проведение студентами мастер-классов. Данный формат позволяет интегрировать инструменты ИИ в авторские решения, развивая при этом стратегическое мышление.

Целью статьи является практическая демонстрация потенциала «Цифрового конструктора педагога 2.0» как метод синтеза искусственного и педагогического интеллекта для проектирования адаптивных стратегий деятельности учителя в контексте анализа опыта проведения студенческих мастер-классов.

Современные требования подготовки педагогических кадров требуют новых подходов к выбору методов и технологий обучения с учетом компетентностной направленности профессиональной подготовки. В научной литературе, исследуя процесс формирования профессиональных компетенций будущих педагогов, определены условия их эффективного формирования и предложены формы и технологии развития личности современного учителя, среди которых выделен мастер-класс [1, с.86].

Мастер-класс – это «эффективная форма передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания, центральным звеном которой является демонстрация оригинальных методов освоения определенного содержания при активной роли всех участников занятия» [2, с.5].

В современной парадигме мастер-класс можно рассматривать и как практико-ориентированную технологию, основанную на наглядной демонстрации решения определенной задачи, обмене компетенциями и синтезе теории с практикой. Формат отличается динамичной сменой деятельности, доступностью и креативным взаимодействием участников [3, с.88].

Технология мастер-класса обладает высокой универсальностью, успешно интегрируясь как в структуру аудиторных занятий, так и в систему внеаудиторных мероприятий. Следует отметить, что внеаудиторная деятельность выступает эффективным ресурсом для формирования у студентов управленческих компетенций, включая навыки планирования и координации, деловой коммуникации, конструктивного разрешения конфликтов, а также развития лидерского потенциала и командного взаимодействия [4, с.102].

Рассмотрим пример применения мастер-класса в рамках XX Всероссийской научно-практической конференции «Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере». Тема мастер-класса «Цифровой конструктор педагога 2.0: синтез искусственного и педагогического интеллекта в проектировании адаптивных стратегий профессиональной деятельности». Цель мастер-класса – демонстрация эволюции цифровой педагогики через интеграцию генеративного ИИ, нейротехнологий и этических принципов цифрового суверенитета в контексте реализации Стратегии цифровой трансформации образования РФ до 2030 года, Концепции единого образовательного пространства и ФГОС ВО 3++. Необходимо подчеркнуть, что цифровой конструктор педагога рассматривался как комплексная среда, трансформирующая глобальные стратегии в тактические решения и выступающая навигатором, благодаря которому педагог становится архитектором образовательного пространства, обеспечивая высокое качество учебного процесса и гарантированное достижение всех поставленных целей [5, с.64]. Подготовка и проведение данного мастер-класса осуществлялись студентами направления подготовки «Педагогическое образование» по магистерской программе «Информатика и информационные технологии в образовании». Процесс подготовки был организован в следующей последовательности: после утверждения общей тематики магистранты объединились в самостоятельно сформированные рабочие группы, распределив между собой направления для разработки. При этом для каждого раздела были определены критерии представления результатов исследования. Итоговая структура мастер-класса состояла из шести тематических блоков, в рамках каждого из которых были сформулированы и раскрыты конкретные исследовательские задачи.

Итак, в первом разделе мастер-класса была рассмотрена диагностика цифровой зрелости педагога: методологические основы и инструментарий оценки готовности к цифровой трансформации, в которой исследовано конструирование персональной карты цифровой зрелости педагога на основе мультикритериальной диагностики. Студенты провели самодиагностику по технологическому, когнитивному, этическому и рефлексивному измерениям. Проанализирован цифровой след в образовательных платформах «Сферум» и «МЭШ». На основе результатов построена векторная модель цифровой зрелости и разработана индивидуальная «дорожная карта цифрового развития» с привязкой к стратегическим критериям и срокам достижения.

Второй раздел посвящён проектированию гибридной образовательной среды: от синхронных к

асинхронным форматам взаимодействия с обучающимися, в котором исследован дизайн-спринт с точки зрения проектирования бесшовной гибридной образовательной среды для формирования алгоритмического мышления у обучающихся 7-9 классов. Студентами выполнен анализ ФГОС ООО и отбор отечественных платформ по критериям информационной безопасности и совместимости с ГИС, спроектирован модуль «Введение в алгоритмику», интегрирующий офлайн- (робототехника), онлайн- и метавселенные форматы, а также разработан сценарий «плавающего урока», предусматривающий динамическую маршрутизацию обучающихся между форматами на основе анализа их цифровых следов в реальном времени.

В третьем разделе мастер-класса рассмотрена алгоритмизация педагогического мышления с точки зрения применения методов вычислительного мышления для решения профессиональных задач управления учебным процессом. Группа магистров продемонстрировала разработку этичного ИИ-ассистента для педагога: от проектирования алгоритма до верификации педагогической корректности. В ходе исследования сформулированы педагогические задачи, влючая генерацию дифференцированных заданий по теме «Циклические алгоритмы» с учётом зоны ближайшего развития, спроектирована алгоритмическая схема решения с выделением этапов педагогического вмешательства, выполнено прототипирование ИИ-ассистента в среде «GigaChat API» с настройкой промптов и этическими ограничениями Минцифры РФ, а также верифицирована педагогическая корректность сгенерированных материалов методом «педагогического дебаггинга», включающим выявление когнитивных искажения, проверку соответствия ФГОС и оценку дидактической ценности.

Дизайн цифровых дидактических средств: классификация, критерии отбора и методика оценки эффективности в условиях информатизации образования был продемонстрирован в четвёртом разделе, в ходе которого были представлены результаты исследования проектирования и верификации адаптивного дидактического объекта для формирования вычислительного мышления. Магистры проанализировали когнитивные стили обучающихся, спроектировали 4 варианта представления учебного материла по теме «Логические операции», разработали адаптивный дидактический объект с алгоритмами адаптации на основе цифровых следов, интегрировали формирующее оценивание с автоматической генерацией обратной связи, а также реализовали верификацию АДО по критериям педагогической эффективности, безопасности и адаптивности.

Пятый раздел мастер-класса посвящён управлению цифровым контентом, стратегии кураторства образовательных ресурсов и формирование критического отношения к информации у обучающихся, в ходе которого представлены результаты разработки сценария урока по цифровой гигиене с применением технологии «контрпримеров дезинформации» на базе отечественного генеративного ИИ. Студенты проанализировали типологию дезинформации, отобрав актуальные кейсы для 10–11 классов, при этом сгенерированные ИИ «контрпримеры» промаркированы как учебный материал, а также спроектирован интерактивный сценарий урока, включающий этапы детекции признаков фейка, верификации первоисточников и деконструкции манипулятивных техник. Итогом стало создание «этического фильтра контента» для школьной среды, включающего правила кураторства, алгоритм модерации и протокол реагирования на дезинформацию.

В заключительном разделе представлено сценарное проектирование цифровой педагогической деятельности в условиях неопределенности, ключевым элементов которого стал педагогический хакатон по разработке антихрупкой стратегии цифровой трансформации образовательной организации в условиях киберугроз. На примере кризисного кейса (кибератака на школьную платформу за 48 часов до олимпиады) магистранты спроектировали многоуровневую стратегию реагирования: тактический уровень включал активацию офлайн-ресурсов; операционный — развертывание временной среды на базе отечественных решений («Сферум»); стратегический — анализ уязвимостей и формирование «дорожной карты цифрового суверенитета», при этом сценарий верифицирован в цифровом двойнике «Цифровая школа 2.0» с оценкой показателя антихрупкости. Итогом стал пакет нормативных документов, таких как кризисный протокол, дорожная карта и рекомендации по интеграции в ЕСЦПД.

В завершение работы были обобщены итоги и сформулированы ключевые выводы по результатам мастер-класса. Важно подчеркнуть, что в мероприятии приняли участие профессорско-

преподавательский состав кафедры, магистранты и студенты бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование», что обеспечило преемственность и эффективный профессиональный диалог между участниками образовательного процесса.

Таким образом, можно сделать вывод, что мастер-класс выступает эффективным инструментом профессиональной социализации будущих педагогов, обеспечивающим синтез теоретической подготовки и практического проектирования адаптивных стратегий деятельности. В ходе подготовки и проведения мероприятия магистранты продемонстрировали сформированность компетенций в области цифровой диагностики, проектирования гибридных сред, алгоритмизации педагогического мышления и управления цифровым контентом. Интеграция искусственного интеллекта в авторские педагогические решения способствовала развитию стратегического мышления и рефлексивной позиции студентов. Полученные результаты подтверждают потенциал «Цифрового конструктора педагога 2.0» как методологической основы формирования цифровой зрелости педагога.

Список источников

1. Савотина Н.А., Реймер М.В., Кывыржик А.С. К вопросу о формировании профессиональных компетенций у студентов педагогического направления / Вестник педагогических наук. – 2023. – № 1. – С. 86-91.
2. Машуков А.В. Организация и проведение мастер-классов. Методические рекомендации / сост. А.В. Машуков; под. ред. А.Т. Обоскалова. – Челябинск, 2007. – 13 с.
3. Федотова В.С. Практико-ориентированная технология мастер-класс в профессиональной подготовке педагогов на современном этапе / Гуманитарные науки и образование. – 2024. – Т. 15. – № 1 (57). – С. 85-96.
4. Кадыров Б.Р., Азаров М.С. Особенности формирования управленческой компетенции будущих учителей информатики средствами внеаудиторных мероприятий / Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. – 2025. – № 1 (82). – С. 100-105.
5. Фролова О.С., Сочеев В.А. От стратегии к тактике: методический конструктор - цифровой инструмент в руках педагога / В сборнике: Педагогика и современное образование: традиции и инновации. Сборник статей VII Международной научно-практической конференции. Петрозаводск, 2025. – С. 61-65.

© Л.П. Лозовик, 2026

УДК 37.011.33:340.114.5

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДНОГО ПРАВОВОГО ПЕРИОДА НОВЫХ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ПЕРЦОВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА
аспирант
Азовский государственный педагогический университет
г. Бердянск, Россия

Аннотация. В статье раскрывается специфика формирования правовой грамотности педагога в условиях переходного правового периода новых субъектов Российской Федерации. На основе факторного анализа обоснована актуальность проблемы, обусловленная одновременным действием социально-политического, нормативно-правового, институционально-образовательного, профессионально-компетентностного и аксиологического факторов. Показано, что переходный правовой режим и гармонизация регионального и федерального правового поля выступают системным условием, детерминирующим содержание всех компонентов правовой грамотности - когнитивного, ценностно-мотивационного, деятельностно-практического и рефлексивно-оценочного. Обосновано положение о повышении роли учителя как субъекта правовой социализации и формирования правовой идентичности обучающихся. Результаты могут быть использованы при проектировании программ профессионального развития педагогов образовательных организаций новых субъектов Российской Федерации.
Ключевые слова: правовая грамотность педагога; переходный правовой период; новые субъекты Российской Федерации; гармонизация законодательства; правовая социализация; правовая идентичность; компоненты правовой грамотности.

SPECIFICS OF FORMING THE LEGAL LITERACY OF A TEACHER UNDER THE TRANSITIONAL LEGAL PERIOD OF THE NEW SUBJECTS OF THE RUSSIAN FEDERATION

Pertsova Natalia Nikolaevna

Abstract. The article reveals the specifics of forming the legal literacy of a teacher under the transitional legal period of the new subjects of the Russian Federation. Based on a factor analysis, the relevance of the problem is substantiated by the simultaneous action of socio-political, normative-legal, institutional-educational, professional-competence and axiological factors. It is shown that the transitional legal regime and the harmonization of the regional and federal legal fields act as a systemic condition determining the content of all components of legal literacy - cognitive, value-motivational, practical-activity and reflexive-evaluative. The thesis on the increasing role of the teacher as a subject of legal socialization and the formation of learners' legal identity is substantiated. The results can be used in designing professional development programs for teachers of educational organizations of the new subjects of the Russian Federation.
Key words: legal literacy of a teacher; transitional legal period; new subjects of the Russian Federation; harmonization of legislation; legal socialization; legal identity; components of legal literacy.

Введение

Интеграция Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской и Херсонской областей в конституционно-правовое пространство Российской Федерации породила беспрецедентную для отечественной педагогики ситуацию: система образования новых субъектов осуществляет переход от одной национальной правовой системы к другой в режиме законодательно установленного переходного периода [1, с. 61]. Данный период характеризуется темпоральным параллелизмом правовых регуляторов - одновременным, хотя и субординированным, действием ранее применявшихся норм (в части, не противоречащей Конституции Российской Федерации) и федерального законодательства, вводимого поэтапно вплоть до полной унификации. В этих условиях педагог оказывается не пассивным адресатом правовых предписаний, а активным субъектом их интерпретации, трансляции и ценностного опосредования, что придаёт проблеме формирования его правовой грамотности выраженную специфику.

Актуальность исследования целесообразно обосновать посредством факторного анализа, позволяющего представить её не как сумму разрозненных обстоятельств, а как результат совокупного действия взаимосвязанных детерминант. Выделим пять ключевых факторов.

Социально-политический (конституционно-территориальный) фактор. Вхождение новых субъектов в состав Российской Федерации сопровождается формированием единого образовательного и правового пространства. Педагог становится одним из институциональных агентов государственной интеграции, а его правовая компетентность приобретает значение не только профессионального, но и социально-стабилизирующего ресурса, обеспечивающего преемственность образовательного процесса в изменившихся государственно-правовых условиях [1, с. 62].

Нормативно-правовой фактор. Переходный правовой период создаёт объективно усложнённую нормативную среду. Педагог вынужден ориентироваться в динамично гармонизируемом массиве: одни отношения уже урегулированы федеральным законодательством об образовании и подзаконными актами, другие - сохраняют регулирование переходными нормами регионального уровня. Это порождает зоны правовой неопределённости, требующие от учителя не репродуктивного знания, а способности к правовой навигации в условиях коллизий и пробелов [1, с. 63].

Институционально-образовательный фактор. Перевод образовательных организаций на федеральные государственные образовательные стандарты, обновление локальных нормативных актов, лицензионных и аккредитационных процедур предъявляет к педагогу требование оперативного освоения нового процессуально-правового инструментария. Правовая грамотность здесь выступает условием корректного функционирования образовательной организации как субъекта права [2, с. 15].

Профессионально-компетентностный фактор. Эмпирические данные [3, с. 279] фиксируют дефициты в правовой подготовке значительной части педагогических работников новых субъектов: фрагментарность знаний федерального законодательства, затруднения в применении правовых норм к конкретным педагогическим ситуациям, невысокий уровень готовности к правовому самообразованию. Эти дефициты обостряются именно переходным характером периода.

Аксиологический (идентификационно-социализационный) фактор. В условиях смены правовой системы актуализируется задача формирования правовой идентичности обучающихся - их отождествления с ценностями и институтами российского права. Ведущая роль в этом процессе принадлежит учителю как значимому взрослому и первичному агенту правовой социализации, что резко повышает требования к аксиологической составляющей его собственной правовой грамотности [4, с. 42].

Совокупное действие перечисленных факторов позволяет квалифицировать проблему формирования правовой грамотности педагога в новых субъектах как самостоятельную научно-педагогическую задачу, не сводимую к общим моделям правового образования и требующую учёта специфики переходного правового периода [5, с. 8]. Цель статьи - раскрыть эту специфику и обосновать второе положение, выносимое на защиту, характеризующее детерминирующее влияние переходного правового режима на структуру и содержание правовой грамотности педагога.

Специфика переходного правового периода как условие формирования правовой грамотности

Переходный правовой период правомерно рассматривать как особый режим правового регулирования, для которого характерны: незавершённость гармонизации регионального и федерального правового поля; сосуществование разноуровневых и разновременных норм; повышенная динамика нормативных изменений; наличие коллизий и пробелов, разрешаемых в пользу конституционного приоритета федерального права [1, с. 64]. Для педагогики принципиально то, что данный режим не является нейтральным фоном профессиональной деятельности - он структурно преобразует само содержание правовой грамотности педагога, задавая ей дополнительные, не характерные для стабильных правовых систем требования.

Под правовой грамотностью педагога в настоящем исследовании понимается интегративное профессионально-личностное качество, обеспечивающее осознанное, ценностно-ориентированное и юридически корректное осуществление педагогической деятельности, а также способность транслировать правовые знания и ценности, обучающимся [5, с. 11]. В структуре правовой грамотности выделяются четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностно-практический и рефлексивно-оценочный [2, с. 870].

Второе положение, выносимое на защиту

Положение 2. *Переходный правовой период новых субъектов Российской Федерации выступает системообразующим условием, детерминирующим специфику формирования правовой грамотности педагога: гармонизация регионального и федерального правового поля, преобразует содержание всех её структурных компонентов, а повышенная роль учителя как субъекта правовой социализации и формирования правовой идентичности обучающихся становится ведущим целевым ориентиром данного процесса.*

Обоснование положения строится на анализе того, как переходный правовой режим модифицирует каждый из компонентов правовой грамотности педагога.

Когнитивный компонент. В стабильной правовой системе знаниевая основа правовой грамотности относительно устойчива. Переходный период превращает её в динамический объект: педагог должен не только владеть актуальным федеральным законодательством об образовании, но и понимать логику соотношения переходных региональных и федеральных норм, механизмы разрешения коллизий, границы применимости ранее действовавшего регулирования. Знание приобретает процессуальный характер - акцент смещается с запоминания норм на понимание правил их действия во времени и по кругу лиц.

Ценностно-мотивационный компонент. Гармонизация правового поля есть одновременно и процесс аксиологической переориентации: усвоение педагогом ценностей российской правовой системы, конституционных принципов, представлений о законности и правопорядке [6, с. 3]. В переходный период этот компонент нагружается дополнительной функцией - педагог не может транслировать обучающимся правовые ценности, которых сам не разделяет и не осмыслил. Мотивация к правовому самообразованию становится не факультативным, а необходимым условием профессиональной состоятельности.

Деятельностно-практический компонент. Специфика проявляется в необходимости применять правовые нормы в ситуациях правовой неопределённости. Педагог осваивает новые локальные акты, процедуры, документооборот; при этом типовые алгоритмы, сложившиеся в стабильной системе, требуют адаптации [7, с. 47]. Формируется особое умение - правовая навигация: способность действовать корректно при неполноте и подвижности нормативной базы, обращаясь к иерархии источников и конституционному приоритету.

Рефлексивно-оценочный компонент. Переходный период предъявляет повышенные требования к способности педагога критически оценивать собственную правовую позицию, осознавать пределы своей компетентности, своевременно обновлять знания. Рефлексия становится механизмом самокоррекции в условиях, когда правовая среда меняется быстрее, чем успевают устаревать привычные представления.

Таким образом, влияние переходного правового периода не локализуется в отдельном элементе структуры, а носит сквозной характер, охватывая все компоненты правовой грамотности. Это позволяет говорить не о количественном приращении правовых знаний педагога, а о качественном преобразовании самой природы его правовой грамотности в условиях гармонизации правового поля.

Учитель как субъект правовой социализации и формирования правовой идентичности обучающихся

Второй содержательный акцент выносимого положения связан с усилением социализирующей функции педагога. Правовая социализация обучающихся в новых субъектах протекает в условиях перехода от одной системы правовых координат к другой, что делает роль первичных агентов социализации особенно значимой. Учитель выступает не транслятором отвлечённых юридических сведений, а посредником между обновляющейся правовой системой и формирующимся правосознанием обучающихся [4, с. 44].

Формирование правовой идентичности - отождествления обучающегося с ценностями, институтами и символами российской правовой системы - предполагает, что педагог сам обладает устойчивой правовой идентичностью и способен к её осознанной трансляции. Это в равной мере относится и к общему образованию, и к системе среднего профессионального образования, где правовая подготовка обучающихся выступает самостоятельным направлением [8, с. 2]. Пропедевтический характер такой работы прослеживается уже на уровне начального общего образования [9, с. 5]. В этом обнаруживается двойная детерминация: качество правовой социализации обучающихся оказывается производным от уровня сформированности правовой грамотности педагога, а сама эта грамотность в переходный период приобретает выраженную социально-педагогическую направленность.

Следовательно, повышенная роль учителя как субъекта правовой социализации выступает не внешним обстоятельством, а внутренним целевым ориентиром процесса формирования его правовой грамотности: последняя проектируется с учётом того, что педагогу предстоит не только правомерно действовать самому, но и формировать правовую идентичность обучающихся в чувствительный период становления единого правового пространства.

Заключение

Проведённый факторный анализ актуальности и обоснование второго положения, выносимого на защиту, позволяют сформулировать следующие выводы. Во-первых, актуальность проблемы формирования правовой грамотности педагога в новых субъектах Российской Федерации детерминирована совокупным действием социально-политического, нормативно-правового, институционально-образовательного, профессионально-компетентностного и аксиологического факторов, что придаёт ей статус самостоятельной научно-педагогической задачи.

Во-вторых, переходный правовой период выступает системообразующим условием, детерминирующим специфику данного процесса: гармонизация регионального и федерального правового поля, оказывает сквозное влияние на все компоненты правовой грамотности - когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностно-практический и рефлексивно-оценочный, преобразуя их содержание качественно, а не только количественно.

В-третьих, повышенная роль учителя как субъекта правовой социализации и формирования правовой идентичности обучающихся выступает ведущим целевым ориентиром процесса формирования правовой грамотности педагога, что должно быть учтено при проектировании программ его профессионального развития в образовательных организациях новых субъектов Российской Федерации.

Список источников

1. Руф В. С., Гончаров М. В. К вопросу о правовой интеграции новых субъектов в составе Российской Федерации // Уральский журнал правовых исследований. 2023. № 1. С. 60–65. DOI: 10.34076/2658_512X_2023_1_60.

2. Хасенова, А. А. Компоненты правовой грамотности будущих учителей / А. А. Хасенова, А. Р. Жусупов // Аллея науки. – 2017. – Т. 2, № 16. – С. 869-872. – EDN YNNZTR..

3. Цомаева З. Т. Проблемы формирования правовой грамотности студентов - будущих учителей // Вопросы педагогики. 2019. № 12-1. С. 278–283.

4. Махрова Е. И. О понятии правовой социализации студентов как педагогической проблемы // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 2 (138). С. 41–46.

5. Перцова Н. Н. Научные подходы к формированию правовой грамотности будущих учителей // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Т. 16, № 5. С. 7–22. DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-5-793.

6. Смирнова, Н. Н. Правовая культура педагога / Н. Н. Смирнова // Инновационная наука. – 2019. – № 9. – С. 94-96. – EDN RSRAVW.

7. Коротун А. В., Ильченко В. Н., Шитов А. К. Повышение правовой грамотности обучающихся, родителей (законных представителей), педагогов как направление деятельности образовательной организации // Вестник педагогических исследований. 2023. № 3 (59). С. 45–51.

8. Лапшова Анна Владимировна, Земляницына Екатерина Андреевна, Сидоров Андрей Николаевич ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №85-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pravovoy-gramotnosti-obuchayuschihsya-v-sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 26.07.2026).

9. Ахметзянова Евгения Анатольевна, Ходырева Елена Анатольевна Концепция формирования правовой грамотности младших школьников // Концепт. 2024. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-formirovaniya-pravovoy-gramotnosti-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 26.07.2026)..

© Н. Н. Перцова, 2026

УДК 37

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ)

ДУБОВА ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА
учитель труда (технологии)
МБОУ «Губернаторский инженерный лицей №102» г. Ульяновска

Аннотация. В работе анализируются современные педагогические подходы к преподаванию предмета «Труд (технология)». Рассматриваются вопросы интеграции цифровых инструментов в процесс изучения материаловедения, конструирования и моделирования одежды, кулинарии, черчения, а также обработки древесины и металлов. Особое внимание уделяется изменению роли учителя в условиях цифровой трансформации школы. Представлены конкретные примеры внедрения интерактивных методик, 3D-моделирования и проектной деятельности. Обосновывается, что использование инновационного инструментария способствует развитию функциональной грамотности и метапредметных результатов. Делается акцент на необходимости сохранения предметных традиций при одновременном их обновлении.
Ключевые слова: инновационная педагогика, предмет «Технология», проектная деятельность, цифровое моделирование, конструкторская грамотность, материаловедение, образовательные технологии.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF A TEACHER OF LABOR (TECHNOLOGY)

Dubova Olga Anatolyevna

Abstract. The paper examines modern pedagogical approaches to teaching the subject "Technology" in the context of working with girls. The issues of integrating digital tools into the process of studying materials science, design and modeling of clothing, cooking, drawing, as well as wood and metal processing are considered. Special attention is paid to changing the role of the teacher in the context of the digital transformation of the school. Specific examples of the introduction of interactive methods, 3D modeling and project activities are presented. It is substantiated that the use of innovative tools contributes to the development of functional literacy and meta-subject results. The emphasis is placed on the need to preserve subject traditions while simultaneously updating them.
Keywords: innovative pedagogy, subject "Technology", project activities, digital modeling, design literacy, materials science, educational technologies.

Введение

В условиях стремительной смены технологических укладов школьное образование сталкивается с необходимостью пересмотра содержания и методик преподавания многих предметов. Дисциплина «Труд(технология)» занимает особую нишу, поскольку именно она готовит учащихся к практической деятельности, формирует трудовые навыки и способствует ранней профессиональной ориентации. Работа с девочками в рамках этого предмета исторически была связана с освоением домашних ремесел — приготовлением пищи, рукоделием, ведением быта. Однако сегодня эти умения уже не могут существовать в отрыве от технологического контекста.

Современная школьница должна не только уметь шить и готовить, но и понимать свойства инновационных материалов, владеть основами цифрового проектирования, иметь представление о 3D-моделировании и работать с информационными системами. Это требует от педагога пересмотра традиционного содержания, внедрения новых организационных форм и использования технических средств, которые ранее не применялись на уроках технологии.

Цель настоящей работы — обобщить практический опыт интеграции инновационных педагогических технологий в процесс обучения девочек предмету «Труд(технология)» и предложить конкретные методические рекомендации для учителей, работающих в данном направлении.

Материаловедение: современные текстильные материалы и их исследование.

К современным инновационным материалам относятся так называемые «умные» ткани, способные реагировать на внешние раздражители. Знакомство с этими образцами позволяет расширить представления школьниц о возможностях современной промышленности и сформировать запрос на инженерные профессии.

В своей практике я использую метод сравнительного анализа: учащиеся получают набор образцов разных поколений (от классического хлопка до инновационных смесовых тканей). Их задача — не только описать органолептические свойства, но и предложить сценарии использования каждого материала в реальных жизненных условиях. Такой подход позволяет перейти от пассивного запоминания к активному осмыслению.

Важно, чтобы освоение новых материалов не вытесняло знание классических основ. Задача учителя — показать эволюцию текстильной индустрии и продемонстрировать, как фундаментальные свойства волокон (гигроскопичность, воздухопроницаемость, драпируемость) остаются значимыми даже при появлении нанотехнологий.

Проектирование и изготовление швейных изделий: от лекал к 3D-эскизам.

Раздел, посвященный созданию одежды, в школьной программе всегда был одним из самых объемных. Традиционная методика предполагает последовательное освоение этапов: снятие мерок, построение чертежа на бумаге, раскрой, сметывание, примерка и окончательная машинная обработка. Эта последовательность остается актуальной, но в современных условиях она может быть дополнена компьютерными средствами проектирования.

На своих уроках я предлагаю школьницам сначала выполнить бумажную выкройку, а затем перенести ее в цифровой формат с использованием доступных программ. Бесплатные онлайн-конструкторы позволяют ввести индивидуальные параметры и мгновенно получить развертку деталей. Более продвинутые приложения (например, CLO 3D или Marvelous Designer) дают возможность визуализировать готовое изделие на виртуальной модели, оценить посадку, драпировку и сочетание цветов без расхода ткани. Возможность увидеть результат до начала шитья снижает страх ошибки и повышает мотивацию.

Еще одним инновационным направлением является использование аддитивных технологий для создания аксессуаров и декоративных элементов. Мы имеем возможность изготовить на 3D-принтере пуговицы, пряжки, броши и даже элементы бижутерии, которые затем вшиваем или приклеиваем к текстильной основе. Это позволяет расширить границы творчества и продемонстрировать междисциплинарные связи между технологией, дизайном и инженерией.

Важно, чтобы цифровые инструменты не подменяли ручные навыки, а дополняли их. Школьницы продолжают осваивать машинные швы, ручные стежки и влажно-тепловую обработку — эти умения остаются базовыми. Однако теперь они учатся работать в гибридном режиме, где традиционные методы соседствуют с новыми технологическими возможностями.

Кулинарный модуль: питание как наука и искусство.

Раздел кулинарии в школьном курсе часто воспринимается как самый «жизненный» и практический. Сегодня недостаточно научить девочек варить суп и печь блины — важно сформировать у них осознанное отношение к питанию, понимание пищевой ценности продуктов и умение составлять сбалансированный рацион.

В своей работе я смещаю акцент с воспроизведения рецептов на исследовательскую деятель-

ность. Например, при изучении круп мы проводим сравнительный анализ: оцениваем содержание клетчатки, скорость насыщения и сочетаемость с другими продуктами.

Похожий подход применяется и при работе с овощами. Мы изучаем влияние термической обработки на сохранность витаминов, сравниваем свежие, замороженные и консервированные продукты. Учащиеся ведут дневники наблюдений, делают выводы и предлагают свои варианты оптимального приготовления.

Цифровые приложения для подсчета калорийности и макронутриентов становятся нашими помощниками. Девочки учатся фиксировать свой рацион, оценивать его сбалансированность и корректировать с учетом индивидуальных потребностей. Это не только полезно для здоровья, но и развивает навыки самоанализа и планирования.

Черчение и конструкторская грамотность: новые форматы работы.

Раздел черчения часто становится камнем преткновения для многих школьниц, поскольку требует абстрактного мышления и пространственного воображения. Однако без базовых навыков построения чертежей невозможно качественное проектирование швейных изделий. Выходом из этой ситуации является использование интерактивных методов и визуализации.

На своих уроках я применяю поэтапное обучение: от простых геометрических построений к сложным контурам, от плоских фигур к объемным моделям. Параллельно с работой на бумаге мы осваиваем простые программы для 2D-моделирования, где можно вносить изменения и мгновенно видеть результат.

Важным нововведением является использование 3D-моделей одежды. Школьницы видят, как построенная выкройка превращается в объемное изделие, как меняется посадка при изменении параметров. Это значительно упрощает понимание связей между чертежом и готовым продуктом.

Освоение твердых материалов: дерево и металл в руках девочек.

Разделы, связанные с обработкой древесины и металлов в современной школе должны быть доступны всем учащимся независимо от пола. Работа с твердыми материалами развивает точность, пространственное мышление и навыки безопасного обращения с инструментами.

В своей работе с девочками я предлагаю проекты, связанные с эстетикой и функциональностью. Мы изготавливаем деревянные шкатулки, подставки для телефонов, полки для книг, кухонные доски. При работе с металлом — делаем бижутерию, брелоки, элементы декора.

Использование современных инструментов — лазерных граверов, выжигателей, 3D-принтеров — делает процесс увлекательным и технологичным. Однако мы не забываем и о ручной обработке: девочки учатся пилить, строгать, шлифовать, сверлить, паять и клепать.

Индивидуальный проект как форма итоговой аттестации.

Индивидуальный проект по технологии позволяет учащимся в полной мере проявить свои способности, выбрать тему по интересам и пройти все этапы создания продукта — от зарождения идеи до публичной защиты.

Организация проектной работы требует от учителя особой методической подготовки. Важно не только предложить тематику, но и научить школьниц формулировать проблему, ставить цели, планировать время и ресурсы, работать с источниками, оценивать качество результата.

В своей практике я использую трехуровневую систему проектов.

Первый уровень — это мини-проекты, выполняемые в рамках одной темы (например, разработка фартука или сервировка стола). Второй уровень — это полугодовые работы, требующие более глубокого исследования (например, создание коллекции одежды из переработанных материалов или разработка меню для школьной столовой). Третий уровень — это итоговый проект, который демонстрируется на школьной конференции или конкурсе.

Инновационным дополнением к проектной работе является создание цифрового портфолио. Школьницы фиксируют все этапы работы в виде фотографий, видео, текстовых заметок и презентаций. Это не только облегчает защиту проекта, но и позволяет продемонстрировать динамику развития навыков.

Заключение

Инновационная деятельность учителя технологии сегодня — это не просто использование новых инструментов, а принципиальное изменение философии преподавания. Современный педагог выступает как навигатор, организатор проектных сред и познавательной активности. Технологическое образование девочек требует переосмысления содержания, форм и методов работы.

Традиционные разделы — материаловедение, моделирование, кулинария, черчение, обработка материалов — сохраняют свою ценность, но их освоение должно происходить в контексте современных вызовов. Интеграция цифровых инструментов, проектной деятельности и междисциплинарных связей позволяет формировать компетенции, востребованные в XXI веке.

Опыт показывает, что инновационные подходы способствуют росту мотивации, развитию функциональной грамотности и подготовке к осознанному профессиональному выбору. Учитель технологии становится проводником в мир практических знаний, где прошлое встречается с будущим, а традиции дополняются инновациями.

© 2026

УДК 376

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНОГО ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПЛАТФОРМЫ, ПРОГРАММЫ И ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛИ

РУМЯНЦЕВА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА
к.п.н., доцент
Институт психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»
САРТАЕВА ОЛЬГА ВИТАЛЬЕВНА
учитель-логопед,
МАОУ СОШ № 4, г. Южно-Сахалинск

Аннотация. В статье рассматривается изменение профессиональной роли школьного учителя-логопеда в условиях цифровой трансформации образования. Показаны основные направления применения цифровых инструментов в логопедической деятельности: диагностика и мониторинг речевого развития, коррекционно-развивающая работа, взаимодействие с педагогами и родителями, ведение документации. Особое внимание уделено возможностям и ограничениям использования компьютерных логопедических программ, образовательных платформ и инструментов искусственного интеллекта. Подчеркивается, что цифровые средства не заменяют живого педагогического контакта, а расширяют профессиональные возможности логопеда при условии методически грамотного и дозированного применения.

Ключевые слова: школьный логопед, цифровизация образования, искусственный интеллект в логопедии, цифровые инструменты, коррекционно-развивающая работа, индивидуальная траектория логопедического развития.

A MODERN VIEW ON THE ACTIVITIES OF A SCHOOL SPEECH THERAPIST IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION: PLATFORMS, PROGRAMS, AND ROLE TRANSFORMATION

Rumyantseva Lyudmila Nikolaevna,
Sartaeva Olga Vitalievna

Abstract. The article discusses the changing professional role of a school speech therapist in the context of digital transformation of education. It highlights the main areas of application of digital tools in speech therapy: diagnostics and monitoring of speech development, correction and development work, interaction with teachers and parents, and documentation. Special attention is given to the possibilities and limitations of using computer-based speech therapy programs, educational platforms, and artificial intelligence tools. The article emphasizes that digital tools do not replace live pedagogical contact, but rather expand the professional capabilities of a speech therapist, provided that they are used in a methodologically sound and controlled manner.

Keywords: school speech therapist, digitalization of education, artificial intelligence in speech therapy, digital tools, correction and development work, individual trajectory of speech therapy development.

Современное образование развивается в условиях активного внедрения цифровых технологий и инструментов искусственного интеллекта. Эти изменения затрагивают не только организацию учебного процесса, но и деятельность специалистов сопровождения, в том числе школьного учителя-логопеда. Логопедическая работа традиционно строилась на непосредственном контакте специалиста и ребенка: артикуляционная гимнастика перед зеркалом, карточки, тетради взаимодействия с родителями, индивидуальные упражнения на постановку и автоматизацию звуков. Однако в современной школе такая модель постепенно дополняется цифровыми средствами диагностики, коррекции, мониторинга и коммуникации.

Цифровизация в логопедической практике не означает отказа от классических методов. Напротив, она позволяет усилить их результативность, сделать коррекционный процесс более наглядным, управляемым и индивидуализированным. В этих условиях логопед перестает быть только специалистом по постановке звуков и становится методическим аналитиком, который использует данные о речевом развитии ребенка для построения индивидуальной траектории логопедической помощи.

Актуальность обращения к цифровым инструментам в деятельности школьного логопеда обусловлена рядом факторов. Во-первых, увеличивается число детей, испытывающих трудности в овладении устной и письменной речью. Во-вторых, возрастает уровень тревожности школьников, что требует создания безопасной, игровой и мотивирующей среды для речевых проб. В-третьих, родители все чаще ожидают прозрачности коррекционного процесса и хотят видеть не только итоговый результат, но и динамику продвижения ребенка. В этих условиях цифровые средства становятся не модным дополнением, а ресурсом повышения эффективности логопедической работы.

Использование информационно-коммуникационных технологий в школе соотносится с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, санитарных правил и норм, а также с профессиональными требованиями к педагогическим работникам. При этом особое значение имеет соблюдение санитарно-гигиенических ограничений: цифровой инструмент должен применяться дозированно, с учетом возраста ребенка, состояния его зрения, уровня утомляемости и особенностей нервной системы.

В логопедической практике цифровые технологии могут использоваться по нескольким основным направлениям: диагностика и мониторинг речевого развития; коррекционно-развивающая работа; ведение документации; взаимодействие с педагогами и родителями; подготовка индивидуального речевого материала. Каждое из этих направлений имеет свои возможности и ограничения.

Первое направление связано с диагностикой и мониторингом. Современные программы позволяют проводить экспресс-скрининг звукопроизношения, фонематического слуха, темпа речи, а также фиксировать речевые пробы ребенка в динамике. Например, цифровые протоколы и интерактивные диагностические комплекты дают возможность сохранять результаты обследования, отслеживать количество ошибок, время выполнения заданий и изменения речевого поведения в течение учебного года. Запись речи в начале и в конце четверти становится не только отчетным материалом для родителей, но и средством рефлексии самого ребенка, который может услышать собственный прогресс.

Второе направление связано с коррекционно-развивающей работой. Компьютерные логопедические программы прочно вошли в практику педагога-логопеда как дополнительный инструмент коррекции нарушений речи. Они позволяют работать над автоматизацией звуков, развитием фонематического слуха, связной речи, грамматического строя, речевого дыхания, внимания и памяти. В арсенале специалиста могут использоваться программы и сервисы «Dizartria.NET», «Дэльфа», «Стань грамотеем», «Я-Логопед», «Игры для Тигры», а также интерактивные доски и облачные платформы для дистанционного взаимодействия.

Так, программа «Дэльфа» представляет собой комплексный логопедический тренажер для коррекции устной и письменной речи у младших школьников. Она позволяет работать с разными едини-

цами речи: от звука и буквы до предложения и текста. Веб-приложение «Стань грамотеем» может применяться для профилактики дисграфии и развития орфографической зоркости. Платформа «Я-Логопед» удобна для дистанционной работы: ребенок получает ссылку на задание, выполняет его, а специалист видит результат в личном кабинете.

Отдельного внимания заслуживает программа «Игры для Тигры», предназначенная для работы над преодолением речевых нарушений при дизартрии, дислалии, ринолалии, заикании, а также при вторичных речевых нарушениях. Программа включает более пятидесяти упражнений различного уровня сложности, объединенных в блоки «Звукопроизношение», «Просодика», «Фонематика» и «Лексика».

Основными принципами построения этой программы являются системный и деятельностный подход к коррекции речевого развития, игровая форма обучения, интерактивность, полисенсорное воздействие, дифференцированный подход и возможность индивидуальной настройки заданий. Важным преимуществом является визуализация результата на экране: ребенок видит мультипликационные образы и символы, реагирующие на правильность выполнения задания. Такая обратная связь снижает страх ошибки и повышает мотивацию к речевой активности.

Вместе с тем цифровые программы должны применяться не изолированно, а в сочетании с традиционными логопедическими методами. Экран не может заменить артикуляционную гимнастику, развитие мелкой моторики, настольные игры, работу с предметами и живой эмоциональный контакт со специалистом. Наиболее продуктивной является гибридная модель занятия, при которой сначала выполняются офлайн-упражнения перед зеркалом, затем используется цифровой тренажер, а закрепление материала проводится в речевом взаимодействии без экранных подсказок.

Важнейшими принципами работы с цифровыми инструментами являются дозировка экранного времени, совместная деятельность логопеда и ребенка, индивидуальная настройка заданий, контроль эмоционального состояния и обеспечение безопасных условий работы. Яркость, цветовая гамма, скорость предъявления материала и уровень сложности должны регулироваться с учетом особенностей конкретного школьника. Для гиперактивного ребенка избыточная анимация может стать фактором перевозбуждения, а для тревожного — источником дополнительного напряжения.

Третье направление связано с использованием искусственного интеллекта и цифровых помощников. Голосовые ассистенты, такие как Алиса или Маруся, могут применяться как тренажеры диалога: ребенок обращается к ассистенту, повторяет слова и фразы, получает нейтральную реакцию и постепенно снижает страх публичной речевой ошибки. Нейросетевые инструменты позволяют быстро создавать речевой материал, например небольшие тексты, насыщенные определенным звуком, слоги и слова для автоматизации, игровые ситуации для развития связной речи.

Инструменты искусственного интеллекта могут быть полезны и при подготовке индивидуальных заданий. Логопед может сформировать запрос на создание рассказа с заданным количеством звуков [Р] или [Л], подобрать речевой материал по теме, возрасту и уровню речевого развития ребенка, подготовить варианты домашних упражнений для родителей. Это экономит время специалиста и позволяет быстрее адаптировать содержание коррекционной работы под конкретную ситуацию.

Однако использование ИИ требует критического отношения. Сгенерированный материал не должен автоматически переноситься в занятие без проверки специалистом. Логопед оценивает соответствие задания возрасту ребенка, структуре речевого нарушения, уровню сложности, эмоциональной безопасности и коррекционной цели. Искусственный интеллект может быть помощником, но не субъектом профессионального решения.

Четвертое направление связано с организацией взаимодействия и ведением документации. Цифровые сервисы позволяют визуализировать прогресс ребенка, готовить краткие отчеты, вести электронные карты наблюдения, организовывать обмен информацией между логопедом, учителем, психологом и родителями. Облачные доски и защищенные мессенджеры могут использоваться для согласования индивидуальных маршрутов сопровождения, а чат-боты — для отправки родителям коротких домашних упражнений и напоминаний.

При этом необходимо учитывать риски цифровизации. Один из них связан с замещением офлайн-моторики: если ребенок только кликает по экрану, но не лепит, не штрихует, не выполняет

пальчиковую гимнастику, развитие мелкой моторики может страдать. Другой риск — иллюзия успеха: в приложении ребенок узнает слово по картинке и произносит его, но без визуальной подсказки навык может не переноситься в реальную речь. Поэтому цифровые задания должны обязательно дополняться упражнениями в живом диалоге.

Таким образом, современная деятельность школьного логопеда в условиях цифровизации представляет собой не автоматизацию и не замену специалиста программой, а гибридизацию традиционных и цифровых средств. Платформы, тренажеры и нейросети расширяют профессиональные возможности логопеда, помогают индивидуализировать коррекционную работу, ускоряют подготовку материалов и делают динамику речевого развития более наглядной. Однако эффективность этих инструментов определяется не самим фактом их использования, а профессиональной компетентностью логопеда, его методическим мышлением, эмпатией, критичностью и пониманием структуры речевого нарушения конкретного ребенка.

Цифровой логопедический инструмент становится результативным только тогда, когда он встроен в педагогически обоснованную систему коррекционно-развивающей работы. Поэтому перспективным направлением является не замена классической логопедии цифровыми технологиями, а формирование у специалиста способности грамотно сочетать традиционные методы, современные платформы и возможности искусственного интеллекта в интересах речевого развития школьника.

Список источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287.
3. Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»: постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 № 28.
4. Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21: постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.01.2021 № 2.
5. Салимова К.С. Искусственный интеллект в логопедии: революция в речевой терапии // Современные научные исследования и инновации. 2025. № 10. URL: https://web.snauka.ru/issues/2025/10/103770 (дата обращения: 03.07.2026).
6. Специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» [Электронный ресурс]. URL: http://logopunkt.ru/tigra.htm (дата обращения: 25.06.2026).

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 378

ОРИЕНТАЦИЯ НА ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКУЮ ТЕМАТИКУ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

СУХАНОВА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
ВУНЦ ВВС «ВВА» им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
(г. Воронеж), Россия

Аннотация. В статье раскрывается роль военно-исторической тематики как педагогического условия формирования патриотических ценностей. Приведен пример интеграции такой тематики на занятиях по иностранному языку. Особое внимание уделено межпредметным связям через анализ исторических событий.
Ключевые слова: патриотические ценности, формирование ценностей, иностранный язык, педагогические условия, образовательный процесс.

FOCUS ON MILITARY HISTORY AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE PATRIOTIC VALUES FORMATION

Sukhanova Anastasiia Sergeevna

Abstract. The article deals with the focus on Russian military history as a pedagogical condition for the patriotic values formation. An example of integrating such topics into foreign language classes is given. Special attention is paid to interdisciplinary connections through the analysis of historical events.
Keywords: patriotic values, values formation, foreign language, pedagogical conditions, educational process.

В современных социально-культурных условиях формирование патриотических ценностей у подрастающего поколения является одной из ключевых задач образования на всех уровнях. Патриотизм опирается на осмысленное отношение к истории страны, уважение к ее героическому прошлому и готовность к ответственному гражданскому поведению. В свою очередь, военно-историческая тематика позволяет раскрыть примеры мужества, самоотверженности и сплоченности народа в переломные моменты истории. В данном исследовании ориентация на военно-историческую тематику рассматривается как целенаправленное педагогическое условие, способствующее формированию у обучающихся патриотических ценностей, анализируются возможности ее интеграции в образовательный процесс, что обеспечивает эффективное воздействие на ценностно-смысловую сферу обучающихся.

Исследования С. И. Волгина, М. Б. Кусмарцева и И. Л. Мерзляковой показывают, что военно-исторические события и военные традиции могут служить важным инструментом в работе педагогов по формированию патриотических ценностей [1, 2, 3]. Осмысление прошлого позволяет транслировать социально-духовные ориентиры из минувших эпох в современность. Образы выдающихся полководцев, героев и их подвигов выступают в роли наглядных примеров самоотверженности, мужества, силы воли и стремления к победе. На примерах служения Родине у молодых людей развиваются патрио-

тизм, духовность, понимание жизненных ценностей и своего предназначения. Боевые награды, ордена, медали, знаки отличия становятся символами доблести и отваги, пробуждают гордость за свою страну и ощущение личной причастности к ее истории [4, с. 151-152].

А. В. Гулыга отмечает, что изучение прошлого формирует ценностное восприятие современной реальности. Факты и явления окружающего мира обретают особый смысл, когда обучающиеся их соотносят с человеческими эмоциями, личными переживаниями и поступками. Благодаря обращению к истории человек смотрит на современные события сквозь призму нравственных критериев и видит связь между фактами прошлого и собственной жизнью. Исследователь полагает, что исторические примеры могут становиться ориентиром в деятельности человека, в том числе неосознанно [5, с. 25-29].

Интеграция разных учебных дисциплин, например, иностранного языка и истории Отечества, помогает глубже понять культурно-историческое наследие, развить патриотические качества и сформировать осознанную гражданскую позицию [6, с. 72]. Формирование у обучающихся патриотических ценностей опирается на анализ информации и применение полученных знаний в процессе коммуникации. При этом важную роль играет связь с профильными дисциплинами, в ходе которых осуществляется знакомство с успехами российской науки и техники, с героическими страницами истории, что способно пробудить гордость у обучающихся. Когда они читают материалы, обсуждают и проводят анализ полученной информации, это влияет на эмоциональную и оценочную сферу, впоследствии стимулируя рефлексию и осмысление собственного опыта.

Способность эмоционально сопереживать побуждает обучающихся делиться своими чувствами, мыслями и оценками в ходе коммуникации. При этом сама тема обсуждения стимулирует живой интерес собеседников, создавая определенное эмоциональное напряжение. В рамках данного исследования это достигается через использование материалов патриотической и исторической направленности на иностранном языке. Только при соблюдении этих условий патриотические ценности могут стать внутренними ориентирами, регулирующими поведение человека. Для реализации этой задачи были созданы упражнения на английском языке, опирающиеся на военно-историческую тематику. Они могут быть использованы на занятиях по английскому языку и приурочены к тому или иному событию истории России. Материалы углубят знания обучающихся и повысят их интерес к историческим событиям (в частности, Бородинской битве), будут способствовать осмыслению таланта полководцев, боевого духа народа, мотивируют к активному проявлению патриотизма, ответственности в различных сферах жизни [7].

Чтобы ввести обучающихся в тему, им предлагается вспомнить исторические факты и ответить на вопросы о Бородинском сражении (дата, главнокомандующий русской армией): *When is the anniversary of Borodino Battle Day celebrated? Who was the leader of our Army?* Далее приводится цитата Наполеона: «*The most terrible of all my battles was the one before Moscow. The French showed themselves to be worthy of victory, but the Russians showed themselves worthy of being invincible»* (Самой страшной из всех моих битв была та, что разыгралась под Москвой. Французы явили себя достойными победы, русские же явили себя достойными звания непобедимых). После анализа и обсуждения данной цитаты обучающиеся переходят к чтению небольшого текста по теме и анализу данных из таблицы о численности войск, сражающихся с одной и с другой стороны. В следующем задании предлагается посмотреть видео о реконструкции Бородинской битвы: *Watch the video about the historical reenactment of 1812 battle near Borodino* и описать, используя заданные ключевые слова, чем занимаются в ходе исторической реконструкции: *What do historical re-enactors do? Use the key words: Russian Empire, rural area, uniform, fire muskets, launch cavalry charges, to be part of the reenactment*. Обучающиеся, по завершении работы с материалами, опираются на новые и на уже знакомые факты, формулируют вывод о значимости Бородинского сражения: *What was the significance of the Battle of Borodino*? Кроме того, можно предложить вспомнить другие известные битвы: *What famous battles do you remember? Where and when did they take place*? При выполнении заданий требуется использовать знания, полученные при изучении смежных дисциплин, формулировать собственную позицию и участвовать в групповых дискуссиях.

Таким образом, формирование патриотических ценностей у обучающихся не сводится к привлечению ресурсов исключительно одной дисциплины. Иностранный язык, выступая инструментом обще-

ния, позволяет выстраивать связи между разными учебными дисциплинами для развития патриотических ценностей у обучающихся. Подвиги, самоотверженность, сплоченность и нравственная сила русского народа задают ключевые жизненные ориентиры, значимые и сегодня. Учет межпредметных связей и военно-исторической тематики в преподавании иностранного языка поможет формировать патриотические ценности у обучающихся последовательно и комплексно.

Список источников

1. Волгин С. И. Гражданское воспитание курсантов на основе военных традиций: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2007. – 23 с.
2. Кусмарцев М. Б. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ОТ ОБРАЗА ПОБЕДЫ К ДУХОВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ С ПОКОЛЕНИЕМ ПОБЕДИТЕЛЕЙ // Мировоззренческие ориентиры молодежи в условиях интеграции на постсоветском пространстве. 2015. №2015. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-ot-obraza-pobedy-k-duhovnoy-identichnosti-s-pokoleniem-pobediteley (дата обращения: 26.07.2026).
3. Мерзлякова И. Л. Историческое сознание как основа патриотического воспитания современной российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2017. – № 3. – С. 101-104.
4. Вырщиков А. Н., Кусмарцев М. Б. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе Монография. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 172 с.
5. Гулыга А. В. Эстетика истории. – Москва: «Наука», 1974. – 128 с.
6. Колмакова М. В. Патриотическое воспитание курсантов в процессе изучения дисциплины «иностранный язык» // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2018. – С. 69-73.

УДК 37.018

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

НАДОЛИНСКАЯ НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА
старший воспитатель
МБДОУ № 5 «Аленький цветочек» г. Тихорецка

Аннотация: Формирование патриотического сознания у детей старшего дошкольного возраста является важным аспектом воспитания подрастающего поколения. Данная инициатива направлена на актуализацию исторического наследия, укрепление национальной идентичности и развитие осознанного понимания ценности защиты Родины. Одним из эффективных способов достижения этой цели выступает исследование истории Великой Отечественной войны. Настоящая статья посвящена изучению современных тенденций и инновационных подходов, применяемых в процессе формирования патриотического сознания у старших дошкольников через знакомство с историей героического прошлого своей страны.
Ключевые слова: патриотическое воспитание, историческое наследие, инновационные подходы, цифровые технологии в образовании, вовлечение семьи в образовательный процесс.

FORMATION OF PATRIOTIC CONSCIOUSNESS AMONG OLDER PRESCHOOLERS THROUGH RESEARCHING THE HISTORY OF THE GREAT PATRIOTIC WAR: MODERN TRENDS AND INNOVATIVE APPROACHES

Nadolinskaya Natalya Evgenievna

Abstract: The formation of patriotic consciousness in older preschool children is an important aspect of the upbringing of the younger generation. This initiative is aimed at updating the historical heritage, strengthening national identity and developing a conscious understanding of the value of protecting the Motherland. One of the effective ways to achieve this goal is the study of the history of the Great Patriotic War. This article is devoted to the study of modern trends and innovative approaches used in the process of forming patriotic consciousness among older preschoolers through acquaintance with the history of the heroic past of their country.
Key words: patriotic education, historical heritage, innovative approaches, digital technologies in education, family involvement in the educational process.

В ряде нормативных актов и документов отражено стратегическое направление – формирование гражданской идентичности и патриотических чувств у детей. В частности, Указ Президента РФ от

07.05.2024 № 309 и Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 определяют основные направления государственной политики в области воспитания и образования, акцентируя внимание на формировании у детей чувства принадлежности к своей стране и её культурным традициям. В Распоряжении Правительства РФ № 996-р от 29.05.2015 года подчёркивается важность разработки и внедрения образовательных программ для дошкольников, направленных на воспитание гражданственности и патриотизма. Эти программы будут способствовать развитию у детей чувства принадлежности к своей стране и культуре.

В последние годы ученые все чаще задумываются о том, как привить детям дошкольного возраста любовь к Родине. Особое внимание уделяется изучению истории Великой Отечественной войны, чтобы помочь детям осознать, что патриотизм — это не просто слова, а неотъемлемая часть нашей жизни.

Баринова В.Г. считает, что родители играют ключевую роль в воспитании у детей любви к Родине. Их участие способствует формированию у дошкольников патриотического сознания о Родине на примере подвигов героев войны. Л.Ф. Кулешова отмечает, что рассказы детям о родственниках, участвовавших в войне, помогают им лучше понять прошлое и почувствовать гордость за страну.

Исаева Л.Ю. предлагает использовать игры для ознакомления дошкольников с героическим прошлым страны. Например, игры «Разведчики» и «Солдатский быт», которые показывают детям, как жили люди в годы войны.

По мнению, В.П. Горшковой для изучения истории Победы в Великой Отечественной войненебходимо использовать изобразительную деятельность и творческие занятия. Эмоциональное вовлечение через искусство способствует лучшему усвоению материала и формированию чувства гордости за страну, подвиг русского народа.

Музыка, кино и литература также играют ключевую роль в процессе ознакомления детей с историей Великой Отечественной войны, подчеркивает О.И. Ковешникова. Эти виды искусства способствуют формированию у детей дошкольного возраста уважительного отношения к героям войны и их подвигам, вызывая эмоциональный отклик.

В методических рекомендациях Т.В. Солодовникова советует создавать в детском саду такую атмосферу, чтобы дети сами хотели изучать прошлоесвоей страны, чувствовать себя частью её истории, и понимать, что значит быть гражданином. Г.Л. Филиппова акцентирует внимание на первостепенной значимости мероприятий, приуроченных к ежегодному празднованию Победы, которые играют ключевую роль в формировании патриотических ценностей и гражданского самосознания у дошкольников.

Таким образом, анализ научных исследований позволяет сделать вывод о том, что формирование патриотического сознания у детей дошкольного возраста требует комплексного подхода, учитывающего эмоциональную, интеллектуальную и волевую сферы личности.

Изучение Победы в Великой Отечественной войне важно для формирования самосознания, гордости за страну и уважения к старшему поколению. Однако дошкольникам сложно понять историю без наглядных примеров и личного опыта. Чтобы материал усваивался эффективно, нужен особый подход, который превращает прошлое в интересное исследование.

Создание композиций и макетов, рассматривание иллюстраций и фотографий способствует более глубокому пониманию исторических событий у детей дошкольного возраста и позволяет им представить образы героев, защищавших Родину. Наглядные образы усиливают эмоциональное восприятие и развивают такие качества, как сострадание и гражданскую ответственность, что важно для патриотического воспитания.

В дошкольных учреждениях применяются современные технологии для формирования патриотических чувств у детей, которые включают изучение исторических документов, использование цифровых платформ и интерактивных методов, а также наблюдение за детьми и результативную оценку эффективности применяемых методов:

1.Анализ архивных материалов, связанных с Великой Отечественной войной, помогает детям лучше осознать значимые исторические события и факты. Такой подход стимулирует интерес к истории и закрепляет полученные знания через активное участие в образовательной деятельности.

2.Использование документальных фильмов как средства визуализации исторических событий и формирования эмоционально-образной составляющей патриотического воспитания.

3. Включение в образовательный процесс чтение художественной литературы, посвященной Великой Отечественной войне, для развития интеллектуальной и эмоциональной сферы детей.

4. Проведение экскурсий в музеи, встречи с тружениками тыла для непосредственного знакомства с историей.

Игровые методы играют важную роль в формировании патриотического сознания у дошкольников. Педагогами разработаны и созданы тематические дидактические настольные игры: «Страна героев», включает четыре игры на военную тематику, «Российская Армия», «Военная форма времен ВОВ». Игры-бродилки, созданные самостоятельно детьми старшего дошкольного возраста: «На Берлин», «Города-герои» позволяют детям погружаться в атмосферу эпохи, формировать понимание ценности подвига и развивать навыки критического мышления.

Для закрепления знаний и формирования эмоционально-ценностного отношения к теме Великой Отечественной войны в детском саду используют творческую деятельность, включающую создание макетов, рисунков, аппликаций, а также проведение конкурса чтецов, патриотических фестивалей детского творчества. Активное участие детей старшего дошкольного возраста в торжественных праздничных мероприятиях, таких как «Парад Победы в детском саду», городских и районных мероприятиях, посвященных освобождению города и района от немецко- фашистских захватчиков, свидетельствует о формировании патриотического сознания, чувства ответственности и стремления выразить благодарность защитникам Родины, что подтверждает важность исследовательской деятельности в контексте развития патриотического сознания у старших дошкольников.

Реализация проектов, таких как «Книга памяти», «Моя семья в истории войны», «Поезд Победы», для формирования патриотических ценностей через исследование семейных историй и исторического наследия.

Педагогами детского сада разработан цикл олимпиад для старших дошкольников, посвященных дням Воинской Славы. Активно используется вовлечение родителей в образовательный процесс путем проведения онлайн – викторин для детей и взрослых, размещаемых на официальной странице детского сада ВКонтакте. Анализ показал, что участие детей и родителей в олимпиадах и викторинах служит составным элементом формирования патриотического сознания, позволяющим сохранить живую память о значимых событиях прошлого, способствовать всестороннему развитию детей дошкольного возраста.

Представленные подходы формирования патриотического сознания у детей старшего дошкольного возраста позволили педагогам детского сада внедрить в образовательный процесс увлекательную технологию — «Детскую журналистику», где дети смогли применить свои знания и навыки. Педагоги отметили, что дошкольники с энтузиазмом участвуют в создании видеорепортажей о героях своей семьи, примеряют на себя роль юных корреспондентов, берут интервью у прабабушек, освещают подвиги своих родственников и совместно с родителями участвуют в проектах. Под руководством взрослых дети исследуют исторические аспекты символов Победы в Великой Отечественной войне. Материалы, собранные совместно с взрослыми, юные корреспонденты самостоятельно оформляют в виде газеты «Весточка следопыта», продумывая названия выпусков, рубрик и размещая их на информационном стенде детского сада. Проект объединяет прошлое и настоящее, способствуя более глубокому пониманию значения Победы у детей и их родителей. Технология «Детская журналистика» пробуждает исследовательский интерес у дошкольников, предлагая интересные темы для проектов.

Оценка эффективности мероприятий показала высокий уровень патриотического сознания среди старших дошкольников и подтвердила результативность используемых методов. Дети стали чаще задавать вопросы, проявлять инициативу и интерес к историческим темам. Педагоги отмечают, что ребята лучше понимают значение символов Победы, таких как Вечный огонь, монументы, памятники и Дни Воинской славы.

Воспитание патриотизма у старших дошкольников через изучение истории Великой Отечественной войны — важнейшая задача современного образования. Современные методы делают этот процесс увлекательным для детей. Формирование патриотических чувств требует комплексного подхода: совместных усилий педагогов, активного участия родителей и вовлечения детей в изучение исторического наследия.

Список источников

1. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»
2. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно – нравственных ценностей»
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

РАБОТА С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ И СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖЬЮ

УДК 37

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР УКРЕПЛЕНИЯ ЕДИНСТВА РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА И РАБОТЫ С СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖЬЮ, НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ В ГБПОУ РД «КАСПИЙСКОЕ МЕДИЦИНСКОГО УЧИЛИЩА ИМ. А. АЛИЕВА»

КАЧМАЗОВА АМИНА ИСМАИЛОВНА
студент 4 курса Фельдшерское отделение гр. 9/2
АЛЬБОРУЕВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА
заместитель директора по воспитательной работе
ГБПОУ РД «Каспийское медицинское училище им. А. Алиева»

Научный руководитель: Омарова Асият Джамалудиновна
кандидат медицинских наук, директор
ГБПОУ РД «Каспийское медицинское училище им. А. Алиева»

Аннотация: В статье рассматривается волонтерская деятельность как один из значимых факторов укрепления единства российского общества в современных условиях. Раскрываются сущность добровольческой деятельности, ее роль в формировании гражданской ответственности, социальной активности и духовно-нравственных ценностей молодежи. Особое внимание уделяется развитию добровольческого движения в системе среднего профессионального образования, где происходит становление личности будущего специалиста, формирование профессиональной культуры и социальной ответственности. На примере ГБПОУ РД «Каспийское медицинское училище им. А. Алиева» рассматривается значение участия студентов в добровольческих инициативах медицинской и социальной направленности как средства воспитания гуманизма, взаимопомощи и гражданской солидарности.
Ключевые слова: волонтерская деятельность, добровольчество, молодежь, гражданская ответственность, общество, социальная активность, единство народа России, медицинское образование, воспитательная работа, студенты.

VOLUNTEERING AS A FACTOR IN STRENGTHENING THE UNITY OF RUSSIAN SOCIETY AND WORKING WITH MODERN YOUTH, BASED ON THE EXPERIENCE OF VOLUNTEER INITIATIVES AT THE CASPIAN MEDICAL SCHOOL NAMED AFTER A. N. ALIYEV.

Kachmazova Amina Ismailovna,
Alboruyeva Olga Nikolaevna

Scientific adviser: Asiyat Jamaludinovna Omarova

Abstract: The article examines volunteer activity as one of the significant factors in strengthening the unity of Russian society in modern conditions. The article reveals the essence of volunteer activity, its role in the formation of civic responsibility, social activity and spiritual and moral values of youth. Special attention is paid to the development of the voluntary movement in the system of secondary vocational education, where the personality of a future specialist is being formed, professional culture and social responsibility are being formed. Using the example of the Caspian Medical School named after A. Aliyev, the importance of students' participation in volunteer initiatives of medical and social orientation as a means of fostering humanism, mutual assistance and civic solidarity is considered.
Keywords: volunteerism, volunteerism, youth, civic responsibility, society, social activism, unity of the people of Russia, medical education, educational work, students.

Введение

Современное российское общество переживает период глубоких социальных преобразований, связанных с изменением общественных отношений, развитием гражданских инициатив, совершенствованием системы образования и укреплением духовно-нравственных ценностей. В этих условиях особую значимость приобретает поиск эффективных механизмов общественной консолидации, способных объединять людей независимо от их национальной принадлежности, возраста, социального положения и профессиональной деятельности.

Одним из наиболее действенных инструментов укрепления общественного единства выступает добровольческая деятельность. Волонтерство представляет собой особую форму гражданской активности, основанную на принципах гуманизма, взаимопомощи, социальной ответственности и бескорыстного служения обществу. Именно участие в добровольческих проектах позволяет человеку не только оказать реальную помощь нуждающимся, но и почувствовать себя частью единого гражданского сообщества, объединенного общими моральными ценностями и стремлением к созидательной деятельности.

В последние годы добровольческое движение в Российской Федерации получило существенное развитие. Расширяется нормативно-правовая база, увеличивается число общественных организаций, реализуются государственные программы поддержки добровольчества, создаются условия для вовлечения молодежи в социально значимую деятельность. Особенно важную роль в данном процессе играют образовательные организации, поскольку именно в студенческие годы закладываются основы гражданской позиции, формируются профессиональная этика и готовность принимать участие в решении общественно значимых задач.

Особую актуальность данная тема приобретает для медицинских образовательных учреждений. Профессия медицинского работника изначально предполагает высокий уровень ответственности перед обществом, готовность оказывать помощь человеку независимо от обстоятельств, проявлять милосердие, сострадание и уважение к человеческой жизни. Поэтому участие студентов медицинских колледжей и училищ в добровольческой деятельности становится важной частью их профессионального становления.

ГБПОУ РД «Каспийское медицинское училище им. А. Алиева» осуществляет подготовку специалистов среднего звена для системы здравоохранения Республики Дагестан. Наряду с профессиональным обучением большое внимание уделяется воспитательной работе, развитию социальной активности студентов, формированию гуманистических ценностей и готовности будущих медицинских работников к общественно полезной деятельности. Добровольческие инициативы позволяют объединять студентов различных курсов и специальностей вокруг решения важных социальных задач, способствуют развитию культуры взаимопомощи и укрепляют чувство гражданской ответственности.

Таким образом, исследование роли волонтерской деятельности в укреплении единства российского общества представляет не только научный, но и практический интерес, поскольку позволяет определить возможности добровольческого движения в воспитании современной молодежи и формировании активного гражданского общества.

Волонтерская деятельность как социальное явление

Добровольческая деятельность имеет многовековую историю. Во все времена люди объединялись для оказания помощи тем, кто оказался в трудной жизненной ситуации. Благотворительность, взаимовыручка, общественная поддержка и милосердие являются важнейшими нравственными ценностями большинства народов России. Несмотря на изменение общественных условий, данные ценности продолжают сохранять свою актуальность и сегодня.

Современное понимание волонтерской деятельности значительно шире традиционной благотворительности. Сегодня добровольчество представляет собой организованную систему общественной активности, основанную на личной инициативе граждан, их стремлении внести вклад в развитие общества без получения материального вознаграждения. Добровольцы участвуют в экологических, медицинских, образовательных, культурных, патриотических, спортивных и социальных проектах, оказывая помощь различным категориям населения.

Особенность волонтерской деятельности заключается в том, что она оказывает положительное влияние одновременно на несколько направлений общественного развития. Во-первых, добровольцы помогают государственным и общественным организациям решать важные социальные задачи. Во-вторых, сами участники приобретают новые знания, профессиональные навыки, опыт общения и взаимодействия с различными категориями граждан. В-третьих, развивается культура общественной ответственности, способствующая укреплению гражданского общества.

Следует отметить, что современное добровольчество уже давно перестало рассматриваться исключительно как благотворительная деятельность. Сегодня оно является полноценным социальным институтом, обеспечивающим взаимодействие государства, общества, образовательных учреждений и общественных организаций. Благодаря этому формируются устойчивые механизмы общественной солидарности, позволяющие объединять людей вокруг решения значимых социальных проблем.

Особое значение добровольческое движение приобретает в условиях развития многонационального российского государства. Россия объединяет представителей различных народов, культур, религий и традиций. Несмотря на существующее культурное разнообразие, общество сохраняет свою целостность благодаря общим нравственным ценностям, уважению к историческому наследию и готовности граждан совместно решать возникающие общественные задачи.

Именно добровольческая деятельность позволяет человеку увидеть практическое воплощение принципов взаимопомощи и единства. Совместное участие представителей различных национальностей, возрастов и социальных групп в реализации социальных проектов способствует развитию доверия между людьми, укреплению взаимного уважения и формированию общей гражданской идентичности. В процессе добровольческой работы различия между участниками отходят на второй план, уступая место общей цели — оказанию помощи людям и развитию общества.

Не менее важным является воспитательный потенциал волонтерства. Регулярное участие в добровольческих мероприятиях формирует у молодых людей ответственность, дисциплинированность, способность работать в коллективе, уважение к труду других людей, готовность принимать решения в сложных жизненных ситуациях. Эти качества имеют большое значение не только для профессиональной деятельности, но и для формирования зрелой личности, способной активно участвовать в общественной жизни.

Исследователи отмечают, что добровольческая деятельность способствует развитию социального капитала общества. Под социальным капиталом понимается совокупность доверительных отношений, взаимной поддержки, сотрудничества и ответственности, которые объединяют членов общества. Чем выше уровень доверия между людьми, тем эффективнее развивается государство, тем успешнее реализуются общественные инициативы и тем устойчивее становится гражданское общество.

Следовательно, волонтерская деятельность представляет собой не только форму безвозмезд-

ной помощи, но и важный механизм укрепления общественной стабильности, гражданского единства и духовно-нравственного развития личности.

Роль волонтерской деятельности в воспитании студентов медицинских образовательных организаций

В современных условиях система среднего профессионального образования выполняет не только образовательную, но и важную воспитательную функцию. Подготовка квалифицированного специалиста невозможна без формирования у него профессиональной этики, высокой культуры общения, ответственности за результаты своей деятельности и готовности оказывать помощь людям. Именно поэтому особое место в воспитательной работе образовательных организаций занимает развитие добровольческой деятельности.

Для студентов медицинских образовательных учреждений участие в волонтерском движении имеет особое значение. Будущие медицинские работники уже на этапе обучения начинают осознавать, что выбранная профессия непосредственно связана со служением человеку, сохранением его здоровья и жизни. Волонтерская деятельность позволяет соединить теоретические знания с практическим опытом общения с различными категориями населения, развивает чувство сострадания, терпения, внимательности и ответственности.

Следует отметить, что современное здравоохранение предъявляет высокие требования не только к профессиональным компетенциям медицинского работника, но и к его личностным качествам. Пациент нуждается не только в квалифицированной медицинской помощи, но и в психологической поддержке, уважительном отношении, способности медицинского персонала проявлять внимание и эмпатию. Именно эти качества наиболее успешно формируются в процессе добровольческой деятельности.

Добровольческие проекты позволяют студентам приобрести практический опыт взаимодействия с пожилыми людьми, детьми, лицами с ограниченными возможностями здоровья, пациентами лечебных учреждений и гражданами, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Такое взаимодействие способствует развитию коммуникативных навыков, эмоциональной устойчивости, способности работать в команде и принимать решения в нестандартных ситуациях.

Кроме того, участие в волонтерской деятельности оказывает положительное влияние на профессиональную мотивацию обучающихся. Студенты начинают глубже понимать общественную значимость своей будущей профессии, осознают уровень ответственности медицинского работника перед обществом, стремятся к постоянному профессиональному совершенствованию. Добровольчество становится важным этапом формирования профессиональной идентичности будущего специалиста.

Особую роль играет совместное участие студентов различных курсов и специальностей в реализации добровольческих проектов. Такая деятельность способствует развитию взаимопомощи, уважительного отношения друг к другу, укреплению корпоративной культуры образовательной организации и формированию единого студенческого коллектива. Совместная работа позволяет обмениваться опытом, поддерживать друг друга и решать поставленные задачи наиболее эффективно.

Таким образом, добровольческая деятельность становится неотъемлемой частью современного образовательного процесса, объединяя профессиональное обучение, воспитательную работу и социальную практику.

Одним из приоритетных направлений воспитательной работы ГБПОУ РД «Каспийское медицинское училище им. А. Алиева» является создание условий для всестороннего развития личности обучающихся, формирования активной гражданской позиции и воспитания уважительного отношения к традициям гуманизма и милосердия. В образовательной организации большое внимание уделяется развитию социальной активности студентов, их участию в общественно полезной деятельности, профилактических и просветительских мероприятиях.

Для будущих медицинских работников участие в добровольческих инициативах имеет особую ценность, поскольку соответствует содержанию выбранной профессии. Медицинская деятельность невозможна без готовности помогать людям, проявлять ответственность, терпение и высокий уровень профессиональной культуры. Поэтому вовлечение студентов в социальные проекты способствует не только их личностному развитию, но и формированию профессионально значимых качеств.

В процессе обучения студенты принимают участие в мероприятиях, направленных на популяризацию здорового образа жизни, профилактику социально значимых заболеваний, проведение санитарно-просветительской работы среди населения, организацию благотворительных и патриотических акций, оказание помощи различным категориям граждан. Подобная деятельность позволяет будущим медицинским работникам применять полученные знания на практике, совершенствовать навыки общения с населением и приобретать опыт коллективной работы.

Особое значение имеет участие студентов в мероприятиях, посвященных памятным датам, государственным праздникам, акциям гражданской солидарности и благотворительности. Такие проекты способствуют укреплению связи между поколениями, развитию уважения к истории страны, воспитанию чувства патриотизма и ответственности за будущее российского общества.

Следует подчеркнуть, что образовательная среда медицинского училища способствует формированию атмосферы взаимной поддержки и сотрудничества. Совместная подготовка мероприятий, участие в добровольческих акциях, работа в составе студенческих объединений помогают обучающимся почувствовать свою причастность к общему делу, научиться эффективно взаимодействовать друг с другом и принимать коллективные решения.

Важным результатом участия студентов в добровольческой деятельности становится развитие лидерских качеств. Организация мероприятий требует инициативности, ответственности, способности планировать работу, распределять обязанности, координировать деятельность участников и оценивать полученные результаты. Все перечисленные компетенции имеют большое значение для будущей профессиональной деятельности медицинских работников.

Добровольческое движение оказывает положительное влияние и на психологический климат внутри образовательной организации. Совместное участие студентов и преподавателей в общественно полезной деятельности способствует укреплению доверительных отношений, развитию уважения между участниками образовательного процесса, формированию чувства принадлежности к единому коллективу.

Немаловажным является и тот факт, что добровольческая деятельность способствует развитию межкультурного общения. Республика Дагестан отличается богатым национальным и культурным многообразием. В образовательной организации обучаются представители различных народов, имеющих собственные традиции, языковые особенности и культурные ценности. Совместное участие в волонтерских проектах позволяет студентам лучше понимать друг друга, уважительно относиться к национальным особенностям своих товарищей и строить взаимодействие на основе взаимного доверия и сотрудничества.

Подобная практика имеет особое значение для укрепления единства российского общества. Молодые люди приобретают опыт конструктивного общения, совместного решения общественно значимых задач, взаимной поддержки и коллективной ответственности. Именно эти качества становятся основой формирования зрелого гражданского общества, способного эффективно отвечать на современные социальные вызовы.

Следовательно, добровольческая деятельность студентов ГБПОУ РД «Каспийское медицинское училище им. А. Алиева» является важным элементом воспитательной работы образовательной организации, способствуя развитию профессиональных компетенций, гражданской ответственности, нравственных качеств личности и укреплению общественного единства.

Сегодня волонтерское движение занимает особое место в системе общественных отношений Российской Федерации. Его значение выходит далеко за рамки оказания адресной помощи отдельным категориям граждан. Добровольческая деятельность способствует формированию атмосферы доверия, взаимной поддержки и социальной солидарности, что является необходимым условием устойчивого развития государства.

Единство российского общества основывается на уважении культурного многообразия, общности исторической памяти, сохранении традиционных духовно-нравственных ценностей и готовности граждан совместно участвовать в решении важных общественных задач. Волонтерская деятельность объединяет людей разных возрастов, профессий, национальностей и вероисповеданий вокруг общей цели — оказания помощи тем, кто в ней нуждается.

Особенно важно, что добровольчество не требует специальных социальных условий или высокого материального положения. Каждый человек может внести свой вклад в развитие общества, оказывая помощь окружающим в пределах своих возможностей. Именно такая доступность делает волонтерское движение массовым общественным явлением, способным объединять тысячи людей.

Для молодежи участие в добровольческих проектах становится школой гражданской зрелости. Молодые люди приобретают опыт социальной ответственности, учатся самостоятельно принимать решения, взаимодействовать с государственными учреждениями, общественными организациями и населением. В результате формируется активная жизненная позиция, основанная на уважении к человеку, ответственности перед обществом и стремлении приносить пользу своей стране.

Таким образом, развитие добровольческого движения способствует укреплению социальной стабильности, формированию культуры взаимопомощи, развитию гражданской инициативы и консолидации российского общества. Именно поэтому государственная поддержка волонтерства и его активное развитие в образовательных организациях являются важными направлениями современной социальной политики.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что волонтерская деятельность в современных условиях является не только формой безвозмездной помощи населению, но и важным социальным институтом, оказывающим существенное влияние на развитие гражданского общества и укрепление единства российского народа. Добровольчество объединяет людей различных возрастов, национальностей, социальных групп и профессий на основе общечеловеческих нравственных ценностей, таких как милосердие, взаимопомощь, ответственность, уважение к человеку и стремление приносить пользу обществу.

Развитие добровольческого движения способствует формированию атмосферы доверия между людьми, укреплению общественной солидарности и развитию гражданской инициативы. В современных условиях именно подобные качества приобретают особую значимость, поскольку позволяют обществу эффективно реагировать на возникающие социальные вызовы, объединять усилия государства, образовательных организаций, общественных объединений и граждан в решении актуальных социальных проблем.

Особую роль в развитии волонтерского движения играют образовательные организации. Именно в период обучения происходит становление личности будущего специалиста, формируются профессиональные компетенции, нравственные качества, гражданская позиция и чувство ответственности перед обществом. Включение студентов в добровольческую деятельность позволяет объединить образовательный процесс с практической социальной деятельностью, что способствует более эффективному формированию профессиональных и личностных качеств обучающихся.

Для студентов медицинских образовательных организаций участие в волонтерских проектах имеет особое значение. Специфика медицинской профессии предполагает постоянное взаимодействие с людьми, оказание помощи пациентам, проявление гуманизма, милосердия и высокой профессиональной ответственности. Добровольческая деятельность позволяет будущим медицинским работникам развивать именно те качества, которые впоследствии становятся основой их профессиональной деятельности.

На примере ГБПОУ РД «Каспийское медицинское училище им. А. Алиева» можно отметить, что воспитательная работа, ориентированная на развитие социальной активности обучающихся, способствует формированию у студентов чувства гражданской ответственности, уважительного отношения к окружающим, готовности участвовать в общественно полезной деятельности и применять полученные профессиональные знания в интересах общества. Вовлечение студентов в добровольческие инициативы способствует развитию лидерских качеств, коммуникативных способностей, организаторских навыков и культуры коллективного взаимодействия.

Особое значение добровольческая деятельность приобретает в условиях Республики Дагестан, которая является одним из наиболее многонациональных субъектов Российской Федерации. Представители различных народов, обучаясь в одном образовательном учреждении, получают возможность

взаимодействовать в процессе реализации совместных социальных проектов, что способствует развитию уважительного отношения к культурному многообразию, укреплению взаимопонимания и формированию общероссийской гражданской идентичности.

Следует подчеркнуть, что добровольческая деятельность оказывает положительное влияние не только на личностное развитие самих участников, но и на общество в целом.

В современных условиях государственная поддержка добровольческого движения становится одним из приоритетных направлений социальной политики Российской Федерации. Создаются новые возможности для участия молодежи в общественной жизни, развивается инфраструктура добровольчества, реализуются масштабные социальные проекты, объединяющие тысячи граждан по всей стране. Все это свидетельствует о возрастающей роли волонтерского движения в укреплении общественного единства и развитии гражданского общества.

Таким образом, цель исследования достигнута. Установлено, что волонтерская деятельность является эффективным механизмом формирования гражданской ответственности, воспитания молодежи, развития социальной активности населения и укрепления единства российского общества. Участие студентов медицинских образовательных организаций в добровольческих проектах способствует развитию профессиональных компетенций, нравственных качеств личности и готовности будущих специалистов к выполнению своего общественного и профессионального долга.

В перспективе дальнейшее развитие добровольческого движения в системе среднего профессионального образования позволит повысить эффективность воспитательной работы, расширить участие молодежи в реализации социально значимых проектов и укрепить взаимодействие образовательных организаций с государственными и общественными институтами. Это будет способствовать не только профессиональному становлению будущих специалистов, но и сохранению традиций гуманизма, милосердия и взаимной поддержки, которые являются важнейшей основой единства российского общества.

Список источников

1. Федеральный закон от 11.08.1995 № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» (с изменениями и дополнениями).
2. Стратегия реализации молодёжной политики в Российской Федерации на период до 2030 года
3. Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М.: Юрайт, 2022.
5. Мудрик А.В. Социализация человека. — М.: Юрайт, 2023.
6. Материалы официального сайта Ассоциации волонтерских центров России.
7. Материалы официального сайта ГБПОУ РД «Каспийское медицинское училище им. А. Алиева».

УДК 159.922.8

ЦИФРОВАЯ ФОТОГРАФИЯ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

ТИШУНИНА АННА ВАДИМОВНА
студент
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Научный руководитель: Костюнина Надежда Юрьевна
доцент, канд. пед. наук
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Аннотация: В статье анализируется повседневная цифровая фотография как ресурс формирования самоотношения подростков. На основе структуры самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева показано влияние фотографической активности на компоненты самоуважения, аутосимпатии, самоинтереса и ожидаемого отношения от других. Обосновывается перспективность интеграции фотопрактик в педагогическую работу, особенно с подростками, имеющими трудности социальной адаптации. Делается вывод о том, что визуальные методы позволяют обойти психологические защиты и создать безопасное пространство для развития позитивного самоотношения.
Ключевые слова: подросток, самоотношение, цифровая фотография, арт-терапия, педагогика.

DIGITAL PHOTOGRAPHY AS A RESOURCE FOR THE FORMATION OF TEENAGERS' SELF-ATTITUDE

Tishunina Anna Vadimovna

Scientific adviser: Kostyunina Nadezhda Yurievna

Abstract: The article analyzes everyday digital photography as a resource for adolescent self-attitude formation. Based on V.V. Stolin and S.R. Pantileev's self-attitude structure, the influence of photographic activity on components of self-respect, auto-sympathy, self-interest, and reflected attitude is demonstrated. The perspective of integrating photo-practices into pedagogical work, especially with adolescents experiencing social adaptation difficulties, is substantiated. The conclusion is drawn that visual methods help overcome psychological defenses and create safe space for positive self-attitude development.
Keywords: adolescent, self-attitude, digital photography, art therapy, pedagogy.

Современный подросток живет в виртуальном мире. Смартфон стал для него чем-то большим, чем просто телефон, а камера превратилась в инструмент повседневного взаимодействия с реальностью. Если раньше фотография была событием, приуроченным к празднику или поездке, то сегодня это непрерывный процесс. Подростки активно фотографируют все вокруг: дорогу до школы, свой завтрак, вид из окна, друзей на перемене. За этим интенсивным визуальным потоком снимков стоит серьезная внутренняя работа.

Э. Эриксон в 1958 году вводит термин «психологический мораторий», которым обозначает кризисный период между юностью и взрослостью, в течение которого в личности происходят многомерные

сложные процессы обретения взрослой идентичности и нового отношения к миру. Перед подростком стоит задача объединения всего, что он знает о себе самом как сыне/дочери, школьнике, спортсмене, друге и пр. Все это он должен объединить в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать на будущее [3]. В этом поиске камера становится важным помощником. Через объектив подросток не просто фиксирует реальность, а конструирует свой образ, примеряет разные роли, учится видеть себя со стороны.

В статье мы рассмотрим повседневную цифровую фотографию как ресурс формирования самоотношения. Нас интересует не профессиональная съемка и не специальные терапевтические техники, а именно та спонтанная фотографическая активность, которая стала неотъемлемой частью жизни современных подростков.

Феномен визуальной рефлексии

Фотография долгое время воспринималась как способ сохранить воспоминания. Снимок делался «на память», чтобы спустя годы вернуться к запечатленному моменту. Цифровая эпоха изменила эту функцию, сегодня фотография – это скорее способ прожить момент здесь и сейчас, осмыслить его, зафиксировать свое отношение к происходящему.

Дж. Вейзер [4], выделившая пять базовых техник фототерапии, подчеркивала, что обычные бытовые фотографии содержат ценную информацию о личности автора. То, что человек выбирает для съемки, как строит кадр, на чем делает акцент, все это говорит о его внутреннем мире. Мы фотографируем не просто объекты, а то, что имеет для нас значение, вызывает эмоциональный отклик.

Подросток, снимающий чашку кофе на столе, тени на асфальте или любимую вывеску магазина, фактически исследует свои предпочтения и ценности. Каждый снимок становится актом самопознания, побуждая автора к рефлексии относительно собственных эстетических предпочтений и эмоциональных откликов.

Многие подростки ведут закрытые аккаунты или каналы в социальных сетях, где публикуют фотографии для узкого круга или только для себя. Это пространство честной визуальной рефлексии, где можно позволить себе быть неидеальным, где нет необходимости соответствовать ожиданиям широкой аудитории, можно публиковать смешные, неловкие, искренние кадры. Именно в таком безопасном пространстве часто формируется подлинное принятие себя.

Когда подросток часами перебирает свои снимки, выбирает лучшие, удаляет неудачные, он занимается самоанализом в специфической визуальной форме. Педагогу важно это понимать и не обесценивать такую активность, за ней стоит потребность в самопонимании.

Структура самоотношения, описанная В.В. Столиным и С.Р. Пантилеевым [2], включает четыре базовых компонента: самоуважение, аутосимпатию, ожидаемое отношение от других и самоинтерес. Каждый из этих компонентов находит свое специфическое отражение в повседневной фотографической активности подростка.

Самоинтерес

Самоинтерес отражает внутреннюю глубину личности и стремление понять собственные мотивы. В цифровую эпоху подростки часто ведут визуальные дневники или создают тематические подборки изображений. Закрытые каналы в социальных сетях стали современным аналогом потаенных тетрадей с личными записями. Там публикуются кадры, которые ничего не значат для постороннего наблюдателя, но крайне важны для самого автора. Анализ того, что именно подросток выбирает для съемки, помогает ему осознать свои истинные ценности. Такой подход позволяет дифференцировать собственные интересы от ожиданий родителей или учителей. Фотографируя мир вокруг, подросток формирует репрезентацию собственных смысловых ориентиров.

Аутосимпатия

Аутосимпатия представляет собой безусловное принятие себя, включая собственные несовершенства. Отдельного рассмотрения заслуживает феномен селфи. Парадный профиль в социальной сети часто демонстрирует тщательно выверенный образ с использованием масок и ретуши. Однако параллельно существует феномен «финстаграмов». Под «финстаграмами» (*fake* (поддельный) и *Instagram*) подразумеваются закрытые аккаунты для узкого круга доверенных друзей. Там подростки

публикуют нарочито неудачные, смешные и нелепые кадры. Именно в этом безопасном пространстве формируется подлинная аутосимпатия. Подросток получает право на несовершенство и учится принимать себя без цифровых фильтров.

Самоуважение

Самоуважение тесно связано с чувством субъектности и контролем над собственной жизнью. Подросток в повседневной жизни сильно зависит от решений взрослых. Школьный распорядок и требования родителей диктуют ему жесткие рамки поведения. Камера обеспечивает подростку чувство субъектности, за объективом подросток получает возможность конструировать собственную версию реальности. Он сам решает, что достойно внимания, а что должно остаться за кадром. Эта способность выстраивать собственные границы и фокусироваться на значимом служит мощным ресурсом для укрепления самоуважения. Процесс кадрирования снимка выступает безопасным тренажером для формирования психологических границ: отсекая лишнее и оставляя в фокусе только то, что считает значимым, подросток символически учится защищать свое личное пространство и говорить "нет" тому, что ему не подходит.

Ожидаемое отношение

Ожидаемое отношение от других отражает потребность в социальном признании. Лайки и комментарии часто вызывают критику со стороны педагогов и родителей, указывающих на зависимость ребенка от чужого мнения. Безусловно, подобные практики сопряжены с рисками, однако они обладают и значимым позитивным потенциалом. Через визуальный контент подросток транслирует миру сигналы о себе, он ищет единомышленников и собственное виртуальное социальное окружение. Одобрение значимой группы дает ему жизненно необходимое чувство принадлежности. Фотография выступает каналом связи с единомышленниками: теми, кто разделяет его взгляды и эстетические предпочтения.

Для педагогов

Современная педагогическая практика сталкивается с серьезным вызовом: тотальное присутствие цифровых устройств в жизни подростков часто воспринимается образовательной средой как фактор, препятствующий учебному процессу и социальному взаимодействию. Однако подобная позиция игнорирует фундаментальную функцию смартфона для подростка, которая заключается в обеспечении пространства личной автономии и канала коммуникации со сверстниками. Запретительные стратегии демонстрируют ограниченную эффективность, поскольку не учитывают психологическую значимость цифровых инструментов для подростков. Перспективным направлением представляется не элиминация фотографической активности, а ее педагогическая актуализация и интеграция в образовательный процесс как средства развития рефлексивных способностей.

Особую актуальность визуальные методы приобретают в работе с подростками, демонстрирующими девиантное поведение, эмоциональную отстраненность или протестные реакции. Данная категория обучающихся характеризуется выраженными трудностями в вербальной коммуникации со взрослыми, сопротивлением традиционным формам педагогического воздействия и низким уровнем рефлексивности. Стандартные методы воспитательной работы, предполагающие вербальное обсуждение ценностей, моральных дилемм или личностных проблем, часто оказываются неэффективными вследствие сформированных психологических защит. Фотографическая деятельность в этом контексте предоставляет альтернативный канал самовыражения, позволяющий обойти защитные механизмы и создать условия для опосредованной рефлексии.

Теоретическое обоснование данного подхода опирается на положения арт-терапии о проективном характере визуального творчества. Как отмечает А.И. Копытин, работа с изображениями позволяет человеку безопасно исследовать собственный внутренний мир, проецируя его содержание на внешние объекты [1]. Фотографирование в этом смысле выступает формой проективной деятельности: выбирая объекты съемки, выстраивая композицию и кадрируя изображение, подросток неосознанно выражает свои ценностные ориентации, эмоциональные состояния и способы восприятия реальности.

На практике

Практическая реализация данного подхода возможна через интеграцию фотозаданий в различные формы воспитательной работы. Задание «Мой безопасный мир», предполагающее создание се-

рии снимков мест, ассоциирующихся с чувством защищенности, позволяет подростку визуализировать собственные ресурсы совладания. Упражнение «Автопортрет через предметы», в рамках которого предлагается сфотографировать объекты, характеризующие личность автора без его прямого присутствия в кадре, создает условия для опосредованного самораскрытия. Для подростков с выраженными коммуникативными трудностями подобный формат особенно ценен, поскольку снимает необходимость прямой вербальной самопрезентации и снижает тревожность, связанную с оценкой со стороны значимых взрослых и сверстников.

Критически важным компонентом подобных практик является организация рефлексивного обсуждения, которое должно строиться на принципах недирективности и исследовательского интереса. Педагогу следует избегать оценочных суждений относительно эстетических качеств фотографий и сосредоточиться на вопросах, стимулирующих самоанализ: «Почему именно этот объект привлек ваше внимание?», «Что осталось за пределами кадра?», «Какое эмоциональное состояние передает эта композиция?». Ответы на подобные вопросы способствуют вербализации внутреннего опыта, развитию самоинтереса и формированию навыков осознанной саморефлексии.

Таким образом, интеграция фотографических практик в педагогический процесс позволяет трансформировать стихийную цифровую активность подростков в осознанный инструмент самопознания и личностного развития. Использование знакомых подростку визуальных средств коммуникации снижает барьеры во взаимодействии со взрослыми и создает безопасное пространство для формирования позитивного самоотношения, что представляется особенно значимым для подростков, испытывающих трудности в социальной адаптации.

Список источников

1. Копытин А. И. Арт-терапия: теория и практика : учебное пособие для вузов / А. И. Копытин. – 2-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Лань, 2023. – 244 с.
2. Столин, В. В. Опросник самоотношения / В. В. Столин, С. Р. Пантилеев // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 123-130.
3. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
4. Weiser, J. PhotoTherapy techniques in counseling and therapy: Using ordinary snapshots and photo-interactions to help clients heal their lives // The Canadian Art Therapy Association Journal. – 2004. – Vol. 17, № 2. – P. 23-53.

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ

УДК 37.01

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИЧИН НЕДОСТАТОЧНОЙ ВОСТРЕБОВАННОСТИ

ЗЕМШ МАРИНА БОРИСОВНА
к.пед.н., доцент
АНО ВО «Московский гуманитарно-технологический университет»

Аннотация: В статье обосновывается актуальность проблемы недостаточной востребованности воспитательного потенциала семьи современными родителями. На основе теоретического анализа педагогической и психолого-педагогической литературы автором систематизированы ключевые причины данного явления, объединенные в ценностно-мотивационный, когнитивный, организационно-временной, коммуникативно-психологический и институциональный блоки. Результаты исследования могут служить основой для разработки программ педагогического сопровождения родителей и повышения их воспитательной компетентности.
Ключевые слова: воспитательный потенциал семьи, воспитательная система семьи, педагогическая компетентность родителей, детско-родительские отношения, партнерство семьи и школы, актуализация воспитательного ресурса.

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE MODERN FAMILY: PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE REASONS FOR INSUFFICIENT DEMAND

Zemsh Marina Borisovna

Abstract: The article justifies the urgency of the problem of insufficient utilization of the educational potential of the family by modern parents. Based on the theoretical analysis of pedagogical and psychological-pedagogical literature, the author systematized the key causes of this phenomenon, combined into value-motivational, cognitive, organizational-temporal, communicative-psychological and institutional blocks. The results of the study could serve as a basis for developing programmes for teaching parents and improving their improving their parenting competence.
Keywords: family educational potential, the family education system, parents' pedagogical competence, child-parent relations, family-school partnership, updating pedagogical resources

Актуальность

В условиях стремительной трансформации социальных институтов и пересмотра традиционных ценностей, проблема семейного воспитания приобретает особую остроту. Семья, будучи одним из ключевых институтов социализации личности, в современных реалиях сталкивается с беспрецедентным давлением со стороны цифровой среды, рынка образовательных услуг и изменяющихся социально-экономических условий. Как отмечают А.С. Куликова [7],А.Д. Кумская, Е.Н.Неустроева [8] Е.В. Костюшина, А.Р. Клочкова.[12], Р.М. Эхаева [14] современная семья все чаще выступает одновременно и субъектом, и объектом воспитательного влияния, что порождает ряд существенных противоречий в

реализации ее главной функции. Это противоречие заключается в том, что при формальном признании семьи как приоритетной воспитательной среды, ее реальный педагогический потенциал остается недостаточно востребованным и зачастую замещается внешними институтами социализации.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления роли семьи в воспитательном процессе и поиска эффективных педагогических механизмов, которые позволили бы актуализировать ее внутренние ресурсы. Современные родители, как показывают исследования А.А. Майера [9], В.И Колесова, Е.П. Архиповской [6], зачастую испытывают трудности в построении ответственных детско-родительских отношений, что напрямую снижает воспитательный потенциал семьи и замедляет личностное развитие ребенка.

Таким образом, налицо противоречие между объективной потребностью общества в укреплении института семьи как воспитательной системы и недостаточной разработанностью педагогических подходов к повышению ее востребованности в глазах самих родителей.

Цель настоящей статьи заключается в теоретико-аналитическом обосновании причин недостаточной реализации воспитательного потенциала семьи современными родителями.

Для достижения поставленной цели в рамках статьи необходимо уточнить содержание понятий «воспитательная система семьи» и «воспитательный потенциал семьи» в контексте современных педагогических исследований, а главное, выявить и систематизировать основные причины, препятствующие полноценной реализации воспитательного потенциала семьи.

Теоретико-методологическую основу для анализа ситуации составили концепции педагогики семьи и осознанного родительства, системный и личностно-ориентированный подходы к изучению семьи как воспитательного ресурса общества.

Для получения результатов исследования применялись методы теоретического анализа, обобщения и систематизации научной литературы по проблеме исследования.

Основная часть

В современной педагогической науке семья рассматривается не просто как малая социальная группа или среда существования ребёнка, но как сложная, динамичная и целостная воспитательная система.

Анализ литературы позволяет выделить несколько подходов к её пониманию. Психолого-педагогический подход, представленный в работах Дементьевой И.Ф., Борисовой Т.С. и Земсковой Д.Д., сосредоточен на внутренних процессах взаимодействия между членами семьи, определяющих характер воспитательных влияний: семья рассматривается как система межличностных отношений, где стиль воспитания, эмоциональный климат и особенности детско-родительских связей образуют ключевые элементы [3;4].

Культурологический подход расширяет эту картину, трактуя семью как транслятора культурных норм, ценностей и социальных моделей поведения. Здесь воспитательная система включает помимо психологических еще и социально обусловленные компоненты: традиции, уклад, семейные роли и правила, передаваемые из поколения в поколение [3].

Системный подход интегрирует оба взгляда, представляя семью как открытую систему, которая находится в постоянном взаимодействии с внешней средой (школой, обществом, цифровым пространством) и вместе с тем сохраняет собственную внутреннюю структуру и иерархию.

Обобщая сказанное, под воспитательной системой семьи в данной работе мы будем понимать целостную совокупность взаимосвязанных компонентов (ценностей, традиций, стиля общения, ролевых моделей, режима жизнедеятельности, форм организации совместной деятельности), которая создает уникальную воспитательную среду, оказывающую целенаправленное влияние на формирование личности ребёнка. Важно подчеркнуть, что данная система не сводится к сумме отдельных педагогических влияний (контроль, поощрение, наказание) или эпизодическому общению «по душам». Её сущность заключается в повседневной, непрерывной и целостной организации жизни семьи, где каждый элемент - от традиции совместного ужина до способа реагирования на неудачу - выполняет воспитательную функцию.

Сущность понятия «воспитательный потенциал семьи» тесно связана с категорией воспитательной системы, но фокусируется на её ресурсной составляющей, а именно, на том, какие возможности имеются у семьи для достижения воспитательных целей и в какой степени эти возможности могут быть реализованы [10].

В научной литературе воспитательный потенциал часто определяется как совокупность объективных и субъективных условий, позволяющих семье успешно выполнять воспитательные функции [1;2;10;12]. Иначе говоря, это совокупность внутренних ресурсов семьи (материальных, культурных, эмоциональных, коммуникативных, организационных), которые при оптимальном использовании обеспечивают эффективное развитие личности ребёнка и его социализацию.

Для целей нашего последующего анализа причин недостаточной востребованности этого ресурса, представляется целесообразным предложить содержательную структуризацию воспитательного потенциала семьи, выделив в нём следующие взаимосвязанные компоненты:

Ценностно-смысловой компонент, определяющий иерархию семейных ценностей, смыслы, которые родители вкладывают в процесс воспитания, и понимание его конечных целей. Именно этот компонент отвечает на вопросы: «Что для нас важно?» и «Зачем мы воспитываем?».

Коммуникативный компонент характеризует качество общения в семье, способность к диалогу, эмпатию и обратную связь. Он определяет, насколько родители способны слышать и понимать ребёнка, а также выстраивать доверительные отношения.

Культурный компонент предполагает отражает наличие и трансляцию семейных традиций, обычаев, ритуалов, а также приобщение ребёнка к культурным практикам (чтение, посещение театров, семейные праздники, совместный досуг). Он формирует у ребёнка чувство принадлежности и преемственности.

Организационно-педагогический компонент включает в себя режим дня, систему семейных правил, требований и обязанностей, распределение ролей и сфер ответственности и выступает в качестве организационного каркаса воспитательной системы, который придаёт ей стройность и упорядоченность.

Информационно-цифровой компонент отражает отношение семьи к использованию современных медиа, информационных технологий и искусственного интеллекта как средств для решения бытовых вопросов, развлечения и общения. В педагогическом контексте данный компонент включает не только аспект контроля за контентом с целью безопасности, но и способность родителей использовать цифровую среду как воспитательный и развивающий ресурс.

Выделенная пятикомпонентная структура отражает понимание воспитательного потенциала семьи как многомерного феномена, где дефицит или дисфункция одного из компонентов негативно сказывается на всей системе, снижая её общую эффективность.

Анализ социально-педагогических условий трансформации современной семьи, приводит к пониманию причин, по которым ее объективно высокий воспитательный потенциал часто остаётся невостребованным у родителей.

Во-первых, социально-экономические и культурные изменения последних десятилетий существенно изменили родительские практики, создав ряд вызовов для реализации воспитательной функции, вследствие чего наблюдается множественность социальных ролей родителей.

В условиях экономической нестабильности многие семьи вынуждены уделять значительную часть времени профессиональной деятельности, поиску дополнительных заработков, что неизбежно сокращает временной и энергетический ресурс, необходимый для непосредственного воспитательного взаимодействия с детьми.

Во-вторых, происходит смещение акцента в родительском сознании с воспитания на «обеспечение» и «успешность». Педагоги отмечают, что современные родители всё чаще видят свою главную задачу не в формировании личности, а в создании для ребёнка внешних условий успеха (качественное образование, разнообразные кружки, материальные блага) Функция воспитания при этом как бы «делегируется» внешним институтам — школе, системе дополнительного образования, репетиторам [5].

В-третьих, педагогические знания родителей остаются фрагментарными и поверхностными. Ин-

тернет, социальные сети и блоги открывают доступ к огромному массиву педагогической и психологической информации, однако этот поток редко подвергается критическому осмыслению или систематизации со стороны родителей. Возникает, так называемый «инфошум», из которого родителям трудно самостоятельно извлечь действительно значимые, научно обоснованные принципы воспитания. В результате они действуют по инерции: одни воспроизводят сценарии из собственного детства, другие хватаются за первые попавшиеся «модные» советы, никак не соотнося их с уникальной ситуацией своей семьи.

Совокупность объективных и субъективных факторов порождает парадокс. Общество и наука продолжают признавать семью важнейшим институтом воспитания, но в повседневной практике ее воспитательный потенциал используется далеко не полностью. Разрыв между возможностями и их реальным воплощением становится центральной проблемой, требующей научно-педагогического осмысления.

Почему, несмотря на признание семьи ключевым институтом социализации, ее воспитательный потенциал остается недостаточно востребованным в современной родительской практике? Этот вопрос определяет направление исследования. Ответ предполагает системное рассмотрение комплекса причин, которые можно классифицировать по пяти основаниям: ценностно-мотивационные, когнитивные, организационно-временные, коммуникативно-психологические и институциональные.

Ценностно-мотивационные причины связаны с глубинными смысловыми установками родителей, определяющими их отношение к воспитанию как таковому. Практика показывает, что в условиях современного общества, ориентированного на внешние достижения и материальный успех, происходит девальвация внутренней системы ценностей семейного воспитания [13].

Во-первых, рядом исследователей фиксируется снижение осознанной ценности воспитания в семье. Приоритетными для многих родителей становятся не столько личностное развитие ребёнка и формирование его характера, сколько обеспечение внешних атрибутов успеха - хорошие оценки, престижное образование, материальное благополучие. Происходит подмена воспитательной функции семьи функцией обеспечения «социального лифта», где главной задачей становится не становление личности, а создание конкурентных преимуществ для ее продвижения в картере [9].

Во-вторых, наблюдается тенденция к перекладыванию воспитательной функции на внешние институты социализации - школу, систему дополнительного образования, а в последнее время, кроме и на цифровую среду. Родители всё чаще выступают в роли «заказчиков» образовательных услуг, а не активных участников воспитательного процесса. Это приводит к тому, что семья утрачивает свою уникальную функцию эмоционально-ценностного центра, а воспитание сводится к контролю за выполнением внешних требований.

В-третьих, для многих родителей характерно нечёткое представление о целях воспитания. Формулировки типа «главное — чтобы был счастлив», «чтобы вырос достойным человеком» или «чтобы нашёл себя в жизни», при всей их внешней благонамеренности, носят размытый, декларативный характер и не могут служить ориентирами для выстраивания целенаправленной воспитательной стратегии. Отсутствие ясных ценностных ориентиров и педагогических целей лишает воспитательную систему семьи системообразующего стержня.

Когнитивные и компетентностные причины напрямую связаны с уровнем педагогической грамотности родителей, степенью их осознанности в вопросах воспитания. Несмотря на то что информация о детском развитии сегодня доступна как никогда прежде, у современных родителей обнаруживается заметный дефицит системных педагогических знаний. Родители обычно хорошо понимают, какие качества хотят сформировать у ребенка: честность, ответственность, уважение к окружающим. Однако когда дело доходит до конкретных жизненных ситуаций, возникают серьезные затруднения. Вопрос «что воспитывать» не вызывает сомнений, тогда как вопрос «как именно это делать» остается без ясного ответа. Недостаток четких представлений о способах реализации воспитательного потенциала семьи приводит к тому, что родители действуют интуитивно, методом проб и ошибок, не опираясь на какую-либо последовательную стратегию.

Важным фактором выступают стереотипы воспитания, некритически заимствованные из родительской семьи, когда родители в общении с детьми воспроизводят модели воспитания, усвоенные

ими в детстве, и действуют по принципу «нас так воспитывали», или рассуждают от обратного («нас воспитывали неправильно, я буду делать по-другому»). И в том и в другом случае отсутствует рефлексивное, осмысленное отношение к воспитанию, оно строится на эмоциональных реакциях и интуиции, а не на осознанном и обоснованном родительском выборе.

Наконец, остро стоит проблема разрыва между доступным объёмом достоверной и проверенной педагогической информации и готовности к её осмыслению современными родителями, которые с трудом могут разобраться в истинности огромного массива советов, рекомендаций и методик, распространяемых через интернет, социальные сети и блоги. Информационный поток, зачастую противоречивый и не имеющий научного обоснования, не способствует формированию системных педагогических знаний, а напротив, порождает неуверенность и хаотичность родительских действий. Родители оказываются в ситуации, когда информации много, а знаний для решения конкретной ситуации с воспитанием ребенка недостаточно.

В тоже время, современные родители сталкиваются с внешними ограничениями *организационно-временного и социально-экономического характера*, которые препятствуют полноценной реализации воспитательного потенциала семьи. Хронический дефицит времени и сил превратился в объективную проблему: занятость на работе, необходимость дополнительных заработков, сложность совмещения профессиональной деятельности с родительскими обязанностями приводят к тому, что на непосредственное воспитание и общение с детьми остается крайне мало времени и эмоциональных ресурсов. Эмоциональное выгорание, усталость и стресс стали постоянными спутниками родительства, что объективно снижает качество семейного воспитания. [12].

Несогласованность воспитательных ролей и правил внутри семьи представляет столь же весомую проблему. Один из родителей погружается в воспитательный процесс, тогда как другой остается в стороне; требования к ребенку меняются от случая к случаю, противоречат друг другу, лишают его четких ориентиров. Подобная непоследовательность дезорганизует семейную воспитательную систему, делает ее неустойчивой и ослабляет педагогическое воздействие в целом. К этому добавляется нестабильность современных семей: разводы, повторные браки, переезды разрушают сложившиеся традиции и ритуалы, превращают воспитательное влияние во фрагментарное, лишенное системности воздействие.

Коммуникативно-психологические барьеры затрудняют установление и поддержание качественного эмоционального контакта между родителями и детьми. Многие родители искренне не понимают, как услышать ребенка, распознать его переживания и потребности, поэтому выбирают крайности: либо подавляют инициативу, либо отстраняются, предоставляя полную свободу. Ни та, ни другая стратегия не формирует ответственных детско-родительских отношений. Общение сводится к формальным расспросам об учебе и бытовым указаниям; подлинный диалог, в котором родители и дети обмениваются чувствами и мыслями, остается редкостью [9].

Живое общение в современных семьях все чаще подменяется тем, что можно назвать «совместным потреблением контента». Семья собирается вместе, но это время проходит перед экранами: планшеты, смартфоны, телевизоры занимают центральное место. Родители и дети вместе смотрят фильмы, листают ленты социальных сетей, и возникает ощущение близости, которое на поверку оказывается иллюзорным. Такое времяпрепровождение не способно заменить настоящего эмоционального контакта, совместной игры, подлинного семейного события, когда люди действительно взаимодействуют друг с другом. Воспитательный потенциал семьи от этого беднеет: страдают и коммуникативная, и культурная его составляющие.

Институциональные причины связаны с практиками образовательных организаций, которые призваны оказывать психолого-педагогическую поддержку семьям воспитанников, однако нередко сами становятся фактором, дополнительно снижающим воспитательную активность родителей.

В работе образовательных учреждений по-прежнему сохраняется позиция, при которой семья воспринимается преимущественно как объект информирования, а не как равноправный партнер воспитательного процесса. Родительские собрания часто превращаются в монолог педагога: родителей информируют о принятых решениях, но не приглашают к диалогу и совместному обсуждению. Такая практика формирует у большинства родителей пассивную позицию, снижает их мотивацию к участию в

воспитательном процессе и закрепляет убеждение, что воспитание должно оставаться делом профессионалов. Взаимодействие образовательных организаций с семьями все чаще ограничивается формальными мероприятиями (организация праздников, отчетные концерты, дни открытых дверей), где родители выступают зрителями или помощниками, но никак не соавторами и соорганизаторами воспитательной среды. Педагогические исследования последних лет свидетельствуют о явном недостатке инструментов для системной, глубокой и регулярной работы с родителями, учитывающей воспитательный потенциал родительства [11].

Кроме того, существенной проблемой является отсутствие единой, согласованной воспитательной политики и недостаточная координация между школой, системой дополнительного образования, учреждениями культуры как основными институтами социализации ребенка. Каждый из этих институтов действует автономно, и родители оказываются перед необходимостью самостоятельно интегрировать их влияния, что в условиях дефицита времени и компетенций становится для них трудновыполнимой задачей и приводит к ослаблению воспитательной ценности семьи как института социализации растущей личности.[12].

Представленный анализ причин позволяет заключить, что проблема недостаточной востребованности воспитательного потенциала семьи не является линейной или одномерной. Она носит глубоко системный характер, показывая, что каждый из выделенных факторов не существует изолированно, а находится в тесной взаимосвязи с другими, усиливая и усугубляя их влияние.

Выводы и обсуждение результатов исследования

Проведённый теоретико-аналитический анализ позволяет соотнести полученные выводы с существующими подходами к исследованию воспитательного потенциала семьи.

Результаты исследования в значительной степени подтверждают положения большинства отечественных исследований, относительно трансформации современной семьи, снижения её воспитательной функции и необходимости системной педагогической поддержки родительства Выявленные в нашей работе ценностно-мотивационные, когнитивные и организационно-временные причины созвучны с теми вызовами, которые фиксируются в современных психолого-педагогических исследованиях [1;4; 8;13].

В то же время предлагаемый подход позволяет уточнить и расширить существующие представления о проблемах семейного воспитания.

С одной стороны, в отличие от работ, фокусирующихся преимущественно на семьях «группы риска» или на проблемах воспитания в дошкольном и младшем школьном возрасте, наше исследование рассматривает проблему недостаточной востребованности воспитательного потенциала семьи в широком контексте, без возрастной привязки, что позволяет увидеть общие закономерности.

С дугой, в отличие от исследований, акцентирующих внимание на психологических или социологических аспектах проблемы, мы предлагаем именно педагогический ракурс анализа, систематизируя причины в логике педагогического дискурса.

Предложенная систематизация причин недостаточной востребованности воспитательного потенциала семьи, представленная в пяти взаимосвязанных типах, позволяет рассматривать семью не как пассивный объект педагогических воздействий, а как недостаточно востребованный ресурс, актуализация которого требует целенаправленной, системной и партнёрской работы. Это, в свою очередь, позволяет по-новому увидеть задачи педагогического сопровождения семьи: не как «исправление» родительских ошибок, а как создание условий для осознанного, компетентного и ответственного родительства.

Результаты данной работы следует рассматривать как теоретическую основу для последующих эмпирических исследований, которые могли бы уточнить или скорректировать систему педагогических мер по актуализации воспитательного потенциала семьи

Перспективным направлением дальнейших исследований видится проведение масштабных опросов родителей и педагогов с целью выявления реальной структуры и иерархии причин недоиспользования воспитательного потенциала семьи в различных социальных и региональных контекстах, а также разработка и апробация педагогических мер в практике конкретных образовательных организаций.

Список источников

1. Бедарева К. А. Воспитательный потенциал семьи и пути его реализации // Тенденции развития науки и образования. – 2015. – № 8. – С. 7-9. – DOI 10.18411/lj2015-11-7-9.
2. Воспитательный потенциал современной семьи и социально- педагогические механизмы его развития и реализации: Монография / Отв. ред. И.Ф.Дементьева, Т.С.Борисова. – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. – 205 с. – С.4-20.
3. Диденкова И.Ю. Концептуальный анализ понятия «педагогическая культура родителей» // Международный научно-исследовательский журнал. — 2025. — №10 (160). — [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://research-journal.org/archive/10-160-2025- october/10.60797/IRJ.2025.160.86 (14.07.2026).
4. Земскова Д.Д. Проблема семейного воспитания в современном педагогическом дискурсе // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2025. № 1 (76). С. 12-28
5. Клемантович И.П., Мельников Д.А., Аляутдинов И.Р. Современное состояние института семьи как основы общества и проблемы семейного воспитания //Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. -2023.- № 5.- С. 41-53.
6. Колесов В. И. Роль семьи в формировании личности в воспитательном процессе: обзор теоретических подходов / В. И. Колесов, Е. П. Архиповская // Гуманитарный научный вестник. – 2024. – № 2. – С. 58-63. – DOI 10.5281/zenodo.10776966.
7. Куликова А. С. Концепции семейного воспитания детей дошкольного возраста в современной педагогической теории // История, теория и практика развития педагогических идей в свете современных тенденций образования: Статьи и материалы III Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летнему юбилею ГОУ ВО МО "Государственный социально-гуманитарный университет", Коломна, 18 октября 2024 года. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2025. – С. 103-106.
8. Кумская Д.А., Неустроева Е.Н. Особенности родительского подхода в воспитании современных детей .//Перспективы науки.- 2023. -№ 2 (161). -С. 93-95.
9. Майер А. А. Факторный анализ традиций семейного воспитания: социально-педагогический контекст / А. А. Майер, М. Е. Гошин, И. А. Лыкова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. – № 3. – С. 71-80.
10. Поддубская Е.П. Сущность воспитательного потенциала семей и подходы к его реализации.// Мировые тенденции и перспективы развития науки в эпоху перемен: от теории к практике. Материалы I Международной научно-практической конференции.Ростов-на-Дону, 2023. - С. 126-128
11. Сень Е.А. Педагогическое просвещение родителей как фактор семейного воспитания школьников в современных условиях.//Культура. Образование. Гражданственность. Религия. материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Пермский государственный институт культуры. Пермь, 2023.- С. 249-253.
12. Факторы, влияющие на развитие воспитательного потенциала семьи в современном обществе / Костюшина Е.В., Клочкова А.Р.В // Дошкольное образование: стратегии развития в современных условиях. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 155-157.
13. Филиппова Е.К. Роль семейного воспитания в развитии личности ребенка./Филиппова Е.К., Андреева Е.Е.//Актуальные проблемы социогуманитарного образования. Сборник статей. Научная редакция Е.В. Донгаузер, Т.С. Дороховой. Екатеринбург, 2023.- С. 324-330.
14. Эхаева Р. М. Семья как социальная среда с высоким воспитательным потенциалом // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. – 2024. – № 2(34). – С. 51-55. – DOI 10.36684/12-2024-34-2-51-55.

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

БОТВИНА ИРИНА ВАЛЕРЬЕВНА
к.п.н., доцент
ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»
Россия, Волгоград

Аннотация: Сотрудничество семьи и школы становится все более актуальным и востребованным. Для полноценного прохождения процесса обучения и формирования личности ребенка необходим соответствующий микроклимат между педагогами и учащимися, самими учащимися, образовательным учреждением и семьей в целом. Особого внимания требуют семьи детей с особыми образовательными потребностями, родители не обладают необходимыми знаниями в области педагогики и психологии, педагоги призваны оказывать им надлежащую научно-методическую помощь, способствовать повышению культуры семейного воспитания. Работа с семьёй - одна из ключевых задач руководителя образовательной организации. Её суть - выстроить партнёрские, доверительные отношения, чтобы школа и семья действовали сообща в интересах ребёнка.
Ключевые слова: руководитель образовательной организации, родители, семья, педагоги, образовательные потребности, образовательный процесс.

FEATURES OF ORGANIZING THE WORK OF HEADS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Botvina Irina Valerevna

Abstract: Cooperation between family and school is becoming more relevant and in demand. For a full-fledged learning process and the formation of a child's personality, an appropriate microclimate is needed between teachers and students, students themselves, the educational institution and the family as a whole. Families of children with special educational needs require special attention, parents do not have the necessary knowledge in the field of pedagogy and psychology, teachers are called upon to provide them with appropriate scientific and methodological assistance, to promote the culture of family education. Working with the family is one of the key tasks of the head of an educational organization. Its essence is to build a partnership and trusting relationship, so that the school and the family work together in the interests of the child.
Keywords: head of an educational organization, parents, family, teachers, educational needs, educational process.

Как отмечал русский и советский философ, психолог и педагог, оказавший заметное влияние на становление отечественной педагогической науки - П. П. Блонский «Нельзя воспитывать детей, не воспитывая их родителей».

Каким образом воздействовать на систему взаимоотношений в семье? Как привлечь родителей к участию в жизни школы? Как сделать так, чтобы от этого процесса получали удовольствие и дети, и педагоги, и сами родители? Эти вопросы остаются крайне актуальными.

Семья и школа - два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего, но зачастую не всегда им хватает взаимопонимания, такта, терпения, чтобы услышать и понять друг друга.

На протяжении многих лет в образовательных организациях различного уровня осуществляется применение разнообразных форм взаимодействия с родителями: стендовая информация, индивидуальные консультации, групповые родительские собрания, неформальные встречи и т.п., но в современных условиях такой практики недостаточно.

Управление образовательной организацией, реализующей основные образовательные программы, подразумевает выполнение руководителем огромного количества должностных обязанностей, таких как: управление образовательной деятельностью, администрирование деятельности, управление развитием, а также управление взаимодействием общеобразовательной организации с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами - эта трудовая функция, описанная в приказе Минтруда России от 19.04.2021 №250н «Об утверждении профессионального стандарта „Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией“)», в составляющую которой входит работа с родителями (законными представителями), представляет определенную сложность, особенно с родителями (законными представителями) детей, с особыми образовательными потребностями.

Понятие «дети с особыми образовательными потребностями» относится ко всем учащимся, чьи образовательные проблемы выходят за пределы общепринятой нормы. Оно касается детей с особенностями психофизического развития, одарённых детей и детей из социально уязвимых групп (например, дети-сироты и т.д.). Общепринятый термин «дети с особыми образовательными потребностями» делает акцент на необходимости обеспечения дополнительной поддержки в обучении и воспитании детей, имеющих определенные особенности развития. Очевидно, приемлемым является определение, согласно которому к детям с особыми потребностями относят детей-инвалидов, детей с незначительными нарушениями здоровья, социальными проблемами и одаренных детей. Главная проблема заключается в том, что, прежде чем разработать модель работы с теми или иными родителями (законными представителями), следует четко понимать, относятся ли дети к данной группе по результатам наблюдений, опросов, тестов, а также заключению ПМПК, педагога-психолога и т.д. или это желание или нежелание родителей признавать данную особенность ребенка. Что касается одаренных детей, одна из возможных проблем с которой сталкивается школа, утверждение родителей о том, что их ребенок имеет явные признаки одаренности, которое является ошибочным, что же касается детей с отклонениями в развитии, нежелание родителей признавать данную особенность. В любом случае, необходимо провести ряд мероприятий, чтобы убедить родителей в правильности принятия ситуации и нахождению путей решения для создания благоприятной среды образовательного пространства с учетом индивидуальных особенностей ребенка, поскольку за все недостатки, упущения, которые могут быть выявлены, нести ответственность будет руководитель. Любые спорные и проблемные вопросы, которые возникают у родителей, детей, педагогических работников тоже проходят через него. И это уже не говоря о том, что за жизнь, здоровье, выполнение программ – тоже отвечать ему. Соответственно, правильно организованная работа взаимодействия с родителями (законными представителями), гарантия положительного результата. А это значит, что родители должны стать равноправными субъектами и союзниками образовательной организации, активно сотрудничать со всеми участниками процесса.

Сотрудничество – это общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, учить, контролировать. Это особая форма общения, предполагающая возможность эффективных и конструктивных общих действий, иными словами вовлечение родителей в образовательный и воспитательный процесс образовательной организации.

Основные направления, по которым можно организовать эффективное взаимодействие школы и семьи это:

1. **Формирование активной педагогической позиции родителей (законных представителей).**

Условно можно разделить родителей на группы:

1. родители-лидеры;
2. родители-исполнители;
3. родители-наблюдатели.

Для каждой группы родителей необходимо определить, разработать и подобрать определенные формы взаимодействия, чтобы изменить восприятие родителей, как участников образовательного и воспитательного процесса и сформировать субъект-субъектное взаимодействие семьи и образовательной организации. Необходимо понимать, что родители с активной позицией, нацелены на плодотворное сотрудничество, они заинтересованы, у них есть желание решать возникающие проблемы, при необходимости взаимодействовать с узкими специалистами, что же касается других групп, должно быть понимание, что строить взаимоотношения с этими семьями необходимо на основе индивидуального подхода. Только таким образом возможно создать в образовательной организации благоприятную воспитывающую и образовательную среду для детей с особенными образовательными потребностями, а также построить продуктивное доверительное взаимодействие с семьями обучающихся.

2. Вооружение семьи педагогическими знаниями и умениями, усвоение теоретических знаний и приобретение практических навыков.

Семьи детей с особенными образовательными потребностями требуют особенного внимания, необходимости привлечения узких специалистов, медицинских работников, а также обмен опытом с родителями, имеющими детей с такими же потребностями.

Для формирования у родителей (законных представителей) необходимых знаний и умений, необходимо проводить дифференцированные мероприятия, в зависимости от индивидуальных особенностей детей, таких как:

- педагогическое и психологическое консультирование;
- проведение лекций, семинаров;
- практических занятий с привлечением узких специалистов, а также педагогических коучей;
- проведение неформальных мероприятий (праздники, развлечения, встречи), которые необходимы для установления теплых, доверительных отношений между детьми-родителями (законными представителями), а также между семьей и образовательной организацией.

3. Организация взаимодействия с социальными службами (необходимо при работе с семьями с признаками неблагополучия).

К таким службам можно отнести: психолого-педагогические и социально-правовые службы, приюты, кризисные центры, а также службы социальной реабилитации, которые сильно влияют на образование детей - не напрямую, а через работу с семьёй, они помогают устранить препятствия, которые могут мешать учёбе, и создают условия, чтобы ребёнок смог полноценно учиться.

Что касается работы с детьми с особыми образовательными потребностями, например ОВЗ, социальные службы участвуют в разработке индивидуальной программы реабилитации или абилитации. Они помогают создать специальные образовательные условия: подбирают методики, привлекают профильных специалистов (дефектологов, логопедов), координируют работу разных ведомств.

Данное направление работы заслуживает отдельного внимания, так как проблемы в семье, недопонимание родителей серьезности проблемы и отказ от прохождения ПМПК комиссии, а на основании Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации», Статья 42. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь оказывается детям только на основании заявления или согласия в письменной форме их родителей (законных представи-

телей). Соответственно без привлечения комиссии невозможна правильная постановка диагноза, что влечет за собой масштабные проблемы обучения ребенка и развития его личности.

Задача руководителя разработать план мероприятий по работе с родителями (законными представителями) для убеждения в необходимости подключения социальных служб для организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Список источников

1. Басалаева Н.В., Захарова Т.В., Казакова Т.В. Сопровождение детей с особыми потребностями как актуальная проблема современного образования // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей, 2018г.
2. Антонова, О. Г. К вопросу о родительстве как ценности современного общества / О. Г. Антонова, Ю. А. Семенова // Педагогика и психология семьи : Сборник материалов VII научно-практической конференции, Саратов, 11 мая 2022 года. – Саратов: Общество с ограниченной ответственностью "Амирит", 2022. – С. 3-9. – EDN RIIFAQ.
3. О воспитании школьника в семье. Серия: Советское наследие. — М.: Советские учебники, 2021. — 144 с.
4. Пазухина С. В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Пазухина, З. Н. Калинина, Е. В. Декина // Гуманитарные науки (Ялта). — 2018. — № 2(42).
5. Цацыбин, С. А. Взаимодействие школы и семьи / С.А. Цацыбин. - М.: Учитель, 2021. - 548 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 355.233.2:612.821

ПЕДАГОГИКА СНА И ВОССТАНОВЛЕНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НАВЫКОВ ПОЛИФАЗНОГО СНА И БЫСТРОГО ВХОДА В ГЛУБОКИЕ ФАЗЫ ОТДЫХА В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ДЛЯ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ КОГНИТИВНОГО ИСТОЩЕНИЯ

КОВАЛЕВ ВИТАЛИЙ АЛЕКСЕЕВИЧ
к.ф.н., доцент
КРАВЦОВ ЮРИЙ ЮРЬЕВИЧ,
КРАВЦОВА ЗАРИНА ДАМИРОВНА
преподаватели
Дальневосточное гвардейское высшее общевойсковое командное ордена Жукова училище имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского

Аннотация: В статье рассматривается педагогический аспект формирования у военнослужащих навыков управления сном и восстановлением в экстремальных условиях профессиональной деятельности. Анализируются современные подходы к организации полифазного сна, методики быстрого засыпания и входа в глубокие фазы отдыха как средства предотвращения когнитивного истощения. Обосновывается необходимость внедрения в систему военно-педагогической подготовки специализированных программ обучения гигиене сна и навыкам восстановления. Предлагаются практические рекомендации по интеграции соответствующих компетенций в содержание профессиональной подготовки военнослужащих. Делается вывод о том, что формирование у военнослужащих навыков управления сном и восстановлением должно стать неотъемлемым компонентом системы военно-профессиональной подготовки.
Ключевые слова: педагогика сна, военнослужащие, полифазный сон, когнитивное истощение, восстановление, экстремальные условия, военная педагогика, психофизиология, гигиена сна, когнитивная эффективность.

SLEEP AND RECOVERY PEDAGOGY: TEACHING MILITARY PERSONNEL TO SLEEP IN POLYPHASE AND ENTER DEEP SLEEP PHASES IN EXTRALIMINARY CONDITIONS TO PREVENT COGNITIVE EXHAUSTION

Kovalev Vitaly Alekseevich,
Kravtsov Yuri Yurievich,
Kravtsova Zarina Damirovna

Abstract: The article discusses the pedagogical aspect of developing sleep management and recovery skills among military personnel in extreme conditions of professional activity. It analyzes modern approaches to the organization of polyphasic sleep, methods of rapid falling asleep and entering deep rest phases as means of preventing cognitive exhaustion. The article substantiates the need to introduce specialized programs of sleep hygiene and recovery skills training into the system of military pedagogical training. It offers practical recommendations for integrating relevant competencies into the content of professional training for military personnel. It is concluded that the formation of sleep and recovery management skills in military personnel should become an integral component of the military training system.
Key words: sleep pedagogy, military personnel, polyphasic sleep, cognitive exhaustion, recovery, extreme conditions, military pedagogy, psychophysiology, sleep hygiene, cognitive efficiency.

Введение. Степень исследованности темы. Проблема влияния депривации сна на когнитивные функции и профессиональную работоспособность военнослужащих привлекает всё большее внимание исследователей в связи с возрастанием требований к эффективности выполнения задач в экстремальных условиях. В работе W.M. Troxel с соавторами «Sleep in the United States Military» [1] представлен комплексный обзор современных научных данных о сне военнослужащих, включая эпидемиологию нарушений сна, их связь с психическим здоровьем и боеготовностью, однако педагогические аспекты формирования навыков управления сном в данной работе не рассматриваются. Исследование C. Stampi «Polyphasic sleep strategies improve prolonged sustained performance: A field study on 99 sailors» [2] эмпирически подтверждает эффективность полифазного сна для поддержания работоспособности в условиях непрерывной работы, но оставляет открытым вопрос о педагогических методах обучения данным стратегиям. В монографии L.B. Winter «Relax and Win: Championship Performance in Whatever You Do» [3] описана практическая методика быстрого засыпания, разработанная для военных лётчиков, однако работа не содержит теоретического обоснования с позиций педагогики и не предлагает системного подхода к обучению.

В настоящее время в отечественной науке проблематика сна военнослужащих также разрабатывается, однако преимущественно в медико-психологическом ключе. Н.А. Шарабрин и А.С. Фурсова [4] обосновывают важность сна как фундаментального фактора, определяющего здоровье и боеготовность военнослужащих и курсантов военных вузов, подчёркивая необходимость его учёта в системе профессиональной подготовки, однако педагогические аспекты формирования навыков управления сном в их работе не раскрываются. Исследование эффективности методик с 20-минутным и 60-минутным дневным сном для коррекции функционального состояния организма военнослужащих при утомлении [5] на выборке из 32 человек в возрасте 18–25 лет подтверждает практическую ценность дневного сна как средства восстановления, но не рассматривает вопросы формирования устойчивых навыков. А.Г. Караяни и Ю.М. Караяни [6] анализируют различные виды и уровни нарушения сна у ветеранов боевых действий, раскрывая негативное влияние бессонницы на психическое состояние и социальное взаимодействие, и обосновывают схему психологической помощи, однако педагогические аспекты профилактики нарушений сна остаются за рамками исследования. Статья «Нарушения сна у курсантов военных вузов: факторы риска и пути коррекции» [7] на основе обследования 376 курсантов анализирует распространённость и факторы риска инсомнических нарушений, но ограничивается медицинским аспектом проблемы. В работе Н.Л. Цапаевой с соавторами «Депривация сна у военнослужащих как фактор снижения работоспособности и уменьшения эффективности выполнения задач по предназначению» [8] выявлены конкретные механизмы снижения производительности военного труда вследствие нарушений сна, однако педагогические пути решения проблемы не предлагаются. Наконец, обзор D. Erez с соавторами «Sleep Restriction and Heat Stress as Compounded Risks to Military Cognitive Readiness» [9] систематизирует данные о сочетанном воздействии депривации сна и теплового стресса на когнитивную готовность, подчёркивая необходимость комплексного подхода к управлению операционными рисками, но не затрагивает педагогическую составляющую.

Таким образом, в существующей литературе детально изучены физиологические, психологические и медицинские аспекты влияния депривации сна на военнослужащих, однако педагогическая проблема формирования у них навыков управления сном и восстановлением как целостная научная задача остаётся недостаточно разработанной. Отсутствуют теоретически обоснованные и практически апробированные педагогические модели, интегрирующие знания о полифазном сне, техниках быстрого засыпания и гигиене сна в систему военно-профессиональной подготовки.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что целенаправленное формирование у военнослужащих навыков полифазного сна и быстрого входа в глубокие фазы отдыха в рамках специально разработанной педагогической модели позволит достоверно снизить риск когнитивного истощения в экстремальных условиях профессиональной деятельности, повысить устойчивость к депривации сна и сохранить боеспособность при ограниченном времени на восстановление.

Теоретическая основа статьи включает положения педагогики высшей школы и военной педагогики о принципах формирования профессиональных компетенций, теорию поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), а также нейрофизиологические концепции восстановительной функции сна (медленноволновой сон, дельта-волны как маркер восстановления) и теорию полифазного сна как стратегии адаптации к условиям дефицита времени на отдых.

Подход, используемый в статье, – педагогический (рассмотрение управления сном и восстановлением как формируемой компетенции, а не только как физиологической потребности) в единстве с системно-деятельностным подходом (обучение навыкам через практическую отработку в условиях, моделирующих экстремальные ситуации) и междисциплинарным подходом (интеграция знаний физиологии, психологии, медицины и педагогики).

Метод исследования – теоретический анализ и синтез научной литературы по проблеме, моделирование педагогической системы, обобщение практического опыта применения методик быстрого засыпания и полифазного сна в военной сфере.

В контексте военной педагогики сон рассматривается не только как физиологическая потребность, но и как ресурс профессиональной деятельности, подлежащий целенаправленному формированию и оптимизации. Сон является одним из важнейших биологических факторов, определяющих здоровье и боеготовность военнослужащих [1, с. 176; 4, с. 1]. Как отмечают Н.А. Шарабрин и А.С. Фурсова, понимание важности сна и его влияния на профессиональную деятельность является необходимым условием эффективной подготовки военных кадров [4, с. 2]. На нейрофизиологическом уровне сон и когнитивные функции неразрывно взаимосвязаны: сон критически важен для обучения, принятия решений и синаптической пластичности [9, с. 4]. Особое значение для военнослужащих имеют глубокие фазы медленноволнового сна с дельта-волнами (1–4 Гц), идентифицированными как маркер восстановительной функции и давления сна [9, с. 5]. Таким образом, педагогический подход к управлению сном должен опираться на понимание его фундаментальной роли в поддержании когнитивного здоровья и профессиональной эффективности.

Необходимо подчеркнуть, что депривация сна является наиболее разрушительным стресс-фактором для умственной работоспособности в условиях непрерывных военных операций [1, с. 179]. Она влияет на самочувствие, эмоциональное состояние, мотивацию, креативность и эмпатию, сопровождается ухудшением психометрических показателей: возрастает число пропусков в задачах на бдительность, снижаются сложные когнитивные функции, замедляется скорость реакции и уменьшается способность к обучению [9, с. 400]. Как подчёркивают А.Г. Караяни и Ю.М. Караяни, депривация сна существенно повышает уровень гнева, импульсивности, агрессии, делает более яростными реакции на любой раздражитель; снижается способность к рефлексии, выбору и принятию решений, повышается рискованность, возникают серьёзные ошибки восприятия и мышления, называемые «когнитивными искажениями» [6, с. 58]. При полном лишении сна появляются неврологические симптомы: замедленность движений, нарушения равновесия, нистагм, головные боли, зрительные галлюцинации, а также эпизоды микросна – кратковременных эпизодов сна длительностью от долей секунды до 30 секунд, возникающих, как правило, без заметных предварительных симптомов. Особую значимость эти нарушения приобретают в условиях боевой обстановки, где когнитивная эффективность является необхо-

димым условием безопасности и успеха миссии [9, с. 7]. На фоне постоянного стресса формируется синдром профессионального выгорания, ведущий к истощению личностных и эмоциональных ресурсов [6, с. 58–59; 7, с. 28–30]. Следовательно, проблема депривации сна требует не только медицинского, но и педагогического вмешательства, направленного на выработку устойчивых навыков управления восстановительными процессами.

В условиях экстремальной деятельности особую значимость приобретает полифазный (дробный) сон – режим, при котором суточная потребность во сне распределяется на несколько эпизодов в течение 24 часов. В отличие от монофазного сна (6–8 часов непрерывно), полифазный режим предполагает чередование коротких периодов сна и бодрствования [2, с. 41]. В ситуациях длительной непрерывной работы монофазный сон часто нереализуем, а кратковременный сон (napping) может быть непропорционально эффективен для восстановления [2, с. 42]. Полевое исследование с участием 99 моряков показало, что стратегии полифазного сна улучшают длительную устойчивую работоспособность [2, с. 43]. Отечественные исследования также подтверждают эффективность кратковременного дневного сна: применение методик 20-минутного и 60-минутного сна способствует улучшению субъективного состояния, нормализации основных физиологических параметров организма и повышению уровня умственной работоспособности военнослужащих [5, с. 3]. Однако при выборе стратегии полифазного сна необходимо учитывать этические ограничения: радикальные режимы (например, схема «Uberman», предполагающая 20–30-минутный сон каждые 4 часа, в сумме около 2–3 часов сна в сутки) существенно сокращают медленноволновой и парадоксальный сон, снижая бдительность и настроение [2, с. 46]. Как отмечается в специальной литературе, такие режимы разрушают естественную циркадную ритмику и фазовую структуру сна, где каждая фаза выполняет свои физиологические функции. Длительное следование подобным схемам может привести к хроническому недосыпу, тяжёлому неврозу и стойким нарушениям циркадного ритма. Современные исследования также указывают на риски ухудшения когнитивных функций, снижения настроения и негативного влияния на сердечно-сосудистую систему. В связи с этим предлагаемая педагогическая модель ориентирована исключительно на щадящие стратегии полифазного сна – прежде всего на использование одного-двух эпизодов кратковременного дневного сна продолжительностью 20–60 минут, которые, согласно исследованиям, эффективно восстанавливают функциональное состояние без существенного нарушения циркадных ритмов [5, с. 4]. Для предотвращения серьёзных неврологических симптомов при непрерывных операциях достаточно 1–2 часов сна в сутки; для сохранения умственных функций – 2–4 часов; для субъективных параметров требуется почти нормальная продолжительность [2, с. 48]. Таким образом, педагогическая задача заключается в том, чтобы обучить военнослужащих правильно дозировать сон, выбирая оптимальные для конкретной ситуации режимы и избегая опасных крайностей.

Переходя к практическим аспектам реализации данных стратегий, следует рассмотреть методики быстрого входа в глубокие фазы сна, которые позволяют максимально эффективно использовать отведённое на отдых время. Одна из наиболее известных методик, разработанная во время Второй мировой войны для лётного состава, описана Ллойдом Бадом Уинтером в книге «Relax and Win» [3, с. XIV]. Классическая последовательность включает: глубокое дыхание с замедлением темпа; последовательное расслабление мышц лица, плеч, рук, корпуса и ног; когнитивное отвлечение – спокойная визуализация (например, лежание в каноэ на безмятежном озере). Метод основан на поэтапной релаксации с визуализацией тепла. Ключевое – научиться засыпать за 120 секунд; по имеющимся данным, 96% пилотов после шести недель практики засыпали менее чем за две минуты. С точки зрения гигиены сна, метод согласуется с рекомендациями по использованию чёткого ритуала и управлению напряжением. Наряду с «военным методом» применяются: метод «4-7-8» (вдох 4 с, задержка 7 с, выдох 8 с); ритмичное дыхание (4–4–6); метод засыпания сидя. В российской практике также известны техники, применяемые в подразделениях специального назначения, предполагающие засыпание в сидячем положении за полторы-две минуты [10]. Для военнослужащих в экстремальных условиях даже сокращение времени засыпания на несколько минут критически важно для сохранения когнитивных ресурсов. Следовательно, педагогический процесс должен включать не только информирование, но и регулярную практическую отработку этих техник до уровня автоматизма.

На основе изложенных теоретических предпосылок и эмпирических данных разработана педагогическая модель формирования навыков управления сном, которая строится на принципах системности (включение в общую систему подготовки), практической направленности (отработка в условиях, приближенных к боевым), индивидуализации (учёт циркадных ритмов и реакций на депривацию) [8, с. 2147] и интегративности (междисциплинарный подход). Модель включает четыре последовательных модуля. Первый модуль – теоретическая подготовка (4–6 часов) – охватывает физиологию сна, влияние депривации [1, с. 179; 8, с. 2148], циркадные ритмы и основы гигиены сна [5, с. 3]. Второй модуль – практический тренинг (8–10 часов) – направлен на отработку техник засыпания [3, с. XIV], релаксации, стратегий полифазного сна (с акцентом на щадящие режимы – дневной сон 20–60 минут) [2, с. 41–48] и самооценку состояния. Третий модуль – симуляционный тренинг – предполагает применение навыков в условиях ограниченного времени на сон, работу с использованием кратковременного дневного сна и оценку когнитивной эффективности [5, с. 4]. Четвёртый модуль – рефлексия и коррекция – включает анализ индивидуальной эффективности, формирование профиля управления сном и разработку долгосрочного плана. Реализация модели требует от военного педагога выполнения ролей просветителя, тренера, наставника и исследователя, что предполагает постоянное повышение его собственной компетентности в вопросах сомнологии и педагогики сна.

Решения (практические рекомендации по внедрению).

На основе проведённого анализа предлагаются следующие три ключевых решения для интеграции педагогики сна в систему военно-профессиональной подготовки.

Решение 1. Разработка и внедрение обязательного учебного модуля «Основы гигиены сна и восстановления» в программы подготовки курсантов и слушателей военных вузов, а также в систему боевой подготовки частей. Модуль должен включать теоретический и практический блоки (не менее 14 часов аудиторной работы) с обязательной отработкой техник быстрого засыпания и щадящих стратегий полифазного сна (дневной сон 20–60 минут). Рекомендуется использовать симуляционные тренировки в условиях, имитирующих дефицит времени на отдых (например, в рамках тактико-специальных учений). При этом необходимо чётко информировать военнослужащих о рисках радикальных режимов полифазного сна и ориентировать их исключительно на физиологически обоснованные стратегии восстановления.

Решение 2. Создание системы индивидуального психофизиологического мониторинга и персонализированной коррекции режимов сна для военнослужащих, выполняющих задачи в экстремальных условиях. Как отмечают А.Г. Караяни и Ю.М. Караяни, осуществление психокоррекции нарушений сна у военнослужащих должно проводиться системно, на основе тщательного психологического обследования и выявления реальных причин нарушений [6, с. 58]. Предлагается использовать дневники самонаблюдения и разработать методику оценки индивидуальной устойчивости к депривации, что позволит назначать оптимальные стратегии восстановления для каждого военнослужащего с учётом его циркадного типа и индивидуальной потребности во сне. В качестве инструментов мониторинга могут применяться стандартизированные опросники и шкалы (например, шкала сонливости Эпворта), адаптированные для военных условий.

Решение 3. Разработка и распространение методических пособий для самостоятельной тренировки навыков быстрого засыпания и самооценки функционального состояния. Пособия должны содержать чёткие алгоритмы действий («военный метод», дыхательные упражнения, визуализации) и шкалы для оценки сонливости. В рамках гигиены сна особое внимание следует уделить рекомендациям по созданию оптимальных условий для отдыха: обеспечение полной темноты, тишины, прохладной температуры в помещении, исключение активной умственной и физической деятельности непосредственно перед сном. Рекомендуется внедрить регулярный контроль усвоения навыков в ходе плановых проверок боеготовности.

Заключение

На основе проведённого теоретического анализа и педагогического моделирования сформулированы следующие выводы.

Вывод 1. Когнитивное истощение вследствие депривации сна является критическим фактором

снижения боеспособности военнослужащих. Дефицит сна достоверно ухудшает внимание, память, скорость реакции и способность к принятию решений, что подтверждается как зарубежными [1, с. 179; 9, с. 400], так и отечественными [6, с. 58; 8, с. 2148] исследованиями. Выявлены основные факторы риска: регламентированные ограничения на сон (до 4 часов в сутки), высокая психоэмоциональная нагрузка и отсутствие системной подготовки к управлению восстановительными процессами [7, с. 28–30].

Вывод 2. Полифазный сон и методики быстрого засыпания (включая «военный метод») являются эффективными инструментами поддержания работоспособности в экстремальных условиях, однако их применение требует систематической тренировки и педагогически обоснованного подхода. При этом радикальные режимы полифазного сна (например, схема «Uberman») сопряжены с рисками для здоровья в долгосрочной перспективе, в связи с чем предлагаемая модель ориентирована исключительно на щадящие стратегии – использование одного-двух эпизодов кратковременного дневного сна продолжительностью 20–60 минут [5, с. 4]. Краткосрочные образовательные вмешательства в области гигиены сна показывают устойчивый положительный эффект, но для военнослужащих необходимы более глубокие программы с практическим модулем и симуляционным тренингом.

Вывод 3. Предложенная педагогическая модель (теоретический, практический, симуляционный и рефлексивно-коррекционный модули) и три практических решения (учебный модуль, система мониторинга на основе дневников самонаблюдения, методическое обеспечение) создают основу для системного формирования компетенций управления сном. Их внедрение в систему военно-профессиональной подготовки позволит снизить риск когнитивного истощения, повысить эффективность боевой работы и сохранить психическое здоровье военнослужащих в длительных сложных операциях. Дальнейшие исследования должны быть направлены на апробацию модели в реальных учебных заведениях и разработку критериев оценки её эффективности.

Список источников

1. Troxel W.M., Shih R.A., Pedersen E. et al. Sleep in the United States Military // Neuropsychopharmacology. – 2019. – Vol. 45, No. 1. – P. 176–191.

2. Stampi C. Polyphasic sleep strategies improve prolonged sustained performance: A field study on 99 sailors // Work & Stress. – 1989. – Vol. 3. – P. 41–55.

3. Winter L.B. Relax and Win: Championship Performance in Whatever You Do. – San Diego: A.S. Barnes ; London : Tantivy Press, 1981. – XIV, 273 p.

4. Шарабрин Н.А., Фурсова А.С. Важность сна для военнослужащих и курсантов военных вузов // Психолого-педагогические вопросы военно-профессиональной деятельности. – 2023. – № 3. – URL: https://vpd.esrae.ru/ru/32-116 (дата обращения: 15.07.2026).

5. Методики кратковременного дневного сна для коррекции функционального состояния организма военнослужащих при утомлении // Российский медико-биологический вестник им. академика И.П. Павлова. – 2024. – № 4. – С. 28–45.

6. Караяни А.Г., Караяни Ю.М. Методы психологической помощи ветеранам боевых действий, страдающих нарушениями сна // Российский военно-психологический журнал. – 2024. – № 3(5). – С. 58–66.

7. "Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях" в 2020 г // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. – 2021. – № 1. – С. 116-120. – EDN AETCVH.

8. Цапаева Н.Л., Калилец Э.А., Золотухина С.Ф., Бережной Р.Г. Депривация сна у военнослужащих как фактор снижения работоспособности и уменьшения эффективности выполнения задач по предназначению // Неотложная кардиология и кардиоваскулярные риски. – 2024. – Т. 8, № 1. – С. 2146–2150.

9. Erez D., Moran D.S., Ketko I. Sleep Restriction and Heat Stress as Compounded Risks to Military Cognitive Readiness // Israel Medical Association Journal. – 2026. – Vol. 28, No. 6. – P. 399–406.

10. Российский спецназовец раскрыл технику засыпания за две минуты [Электронный ресурс] // ФедералПресс. – 2019. – 6 декабря. – URL: https://fedpress.ru (дата обращения: 15.07.2026).

УДК 374.31

ПРЕДЛАГАЕМЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ИССЛЕДОВАНИИ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

НГУЕН ТХУК ТХУ,
ЧАН ТХИ ТХАНЬ
канд. пед. наук
Тху Зау Мот университет, Вьетнам

Аннотация: Компетентность исследования окружающего мира является одной из предметно-специфических компетентностей, формирование и развитие которой предусмотрены в процессе обучения химии в соответствии с Программой общего образования Вьетнама 2018 года. Однако проектирование учебных заданий, направленных на развитие данной компетентности, до настоящего времени не имеет целостной системы принципов, которая могла бы служить методологической основой для организации учебной деятельности учащихся. Цель настоящего исследования заключается в разработке системы принципов проектирования учебных заданий, ориентированных на развитие компетентности исследования окружающего мира при обучении химии в старшей школе. В исследовании использованы методы анализа и синтеза научной литературы, анализа образовательной программы, сравнительного анализа и теоретического обобщения. В результате исследования предложены шесть принципов проектирования учебных заданий: обеспечение компетентностной направленности; обеспечение исследовательского характера учебных заданий; обеспечение практической направленности и контекстуальной обусловленности; обеспечение соответствия возрастным особенностям и дифференциации обучения; обеспечение реализуемости и разнообразия форм организации исследовательской деятельности; обеспечение согласованности между учебными заданиями и оцениванием компетентности. Предложенная система принципов способствует развитию теоретических основ проектирования учебных заданий в рамках компетентностного подхода и может служить основой для разработки процедуры проектирования учебных заданий, а также их экспериментальной апробации в процессе обучения химии.
Ключевые слова: компетентность исследования окружающего мира; учебные задания; проектироание учебных заданий; обучение химии; общее образование.

PROPOSED PRINCIPLES FOR DESIGNING LEARNING TASKS TO DEVELOP NATURAL WORLD INVESTIGATION COMPETENCY IN CHEMISTRY TEACHING

Nguyen Thuc Thu,
Tran Thi Thanh

Abstract: Natural World Investigation Competency is one of the subject-specific competencies that should be developed through chemistry teaching under the 2018 General Education Curriculum of Vietnam. However, the design of learning tasks aimed at fostering this competency still lacks a systematic set of principles to guide teachers in organizing learning activities. This study proposes a system of principles for designing learning tasks oriented toward developing students' natural world investigation competency in upper secondary chemistry education. The research employed methods of document analysis and synthesis, curriculum analysis, comparison, and theoretical generalization. The findings resulted in six principles for designing learning tasks: (1) ensuring competency-oriented development; (2) ensuring scientific inquiry; (3) ensuring authenticity and contextual relevance; (4) ensuring appropriateness and differentiation; (5) ensuring feasibility and diversity in organizing inquiry-based learning activities; and (6) ensuring alignment between learning tasks and competency assessment. These principles contribute to strengthening the theoretical foundation for competency-based learning task design and provide a basis for developing procedures for learning task design as well as implementing experimental studies in chemistry teaching.
Keywords: natural world investigation competency; learning tasks; learning task design; chemistry teaching; general education.

1. Введение

В условиях обновления общего образования, ориентированного на развитие личностных качеств и компетентностей обучающихся, цель обучения химии заключается не только в усвоении учащимися научных знаний, но и в развитии их способности применять эти знания для решения учебных и практических задач. Согласно Программе общего образования Вьетнама 2018 года, компетентность исследования окружающего мира является одной из предметно-специфических компетентностей, формирование и развитие которой должно обеспечиваться при обучении естественно-научным дисциплинам. Среди них химия обладает значительными возможностями для организации наблюдений, экспериментальной деятельности и научного исследования [2].

На международном уровне современное естественно-научное образование акцентирует внимание на вовлечении учащихся в научно-исследовательскую деятельность (scientific practices), а не только на усвоении готовых знаний. Согласно документу *A Framework for K–12 Science Education*, учащиеся должны участвовать в таких видах деятельности, как постановка вопросов, выдвижение гипотез, планирование и проведение исследований, анализ данных, построение объяснений на основе доказательств и представление результатов исследований. Подобная деятельность не только способствует пониманию природы науки, но и обеспечивает развитие научного мышления и способности решать проблемы [4].

Данная позиция также отражена в концепции оценки естественно-научной грамотности ОЭСР (OECD). Согласно подходу ОЭСР, одной из ключевых компетентностей естественно-научного образования является способность разрабатывать и оценивать стратегии научного исследования, анализировать данные и использовать доказательства для формулирования выводов и принятия обоснованных решений. Следовательно, процесс обучения должен предоставлять учащимся возможности для выполнения учебных заданий исследовательского характера, требующих научного поиска, анализа и аргументации, а не ограничиваться воспроизведением знаний [6].

В обучении химии учебные задания являются непосредственным средством организации познавательной деятельности учащихся. Грамотно спроектированное учебное задание не только способствует освоению новых знаний, но и создает условия для выявления проблемы, выдвижения гипотез, выбора способов ее решения, проведения экспериментов, обработки полученных данных и формулирования научно обоснованных выводов. Напротив, если учебные задания сводятся лишь к воспроизведению информации или выполнению заранее заданного алгоритма, они не создают условий для развития компетентности исследования окружающего мира. Поэтому проектирование учебных заданий должно основываться на научно обоснованных принципах и соответствовать целям компетентностно-ориентированного обучения.

Современные исследования в области методики обучения химии также свидетельствуют о том, что эффективность формирования исследовательской компетентности в значительной степени определяется качеством учебных заданий и средств оценивания. По мнению Zhu, Chi и Wang [8], преподаватель может объективно оценить сформированность исследовательской компетентности только в том случае, если учебные задания позволяют обучающимся продемонстрировать все ее структурные компоненты и предоставить достоверные свидетельства их проявления в процессе обучения.

Несмотря на то что компетентностный подход четко закреплен в Программе общего образования Вьетнама 2018 года, проектирование учебных заданий в практике преподавания химии в старшей школе по-прежнему сопровождается рядом трудностей. Многие учителя сосредоточивают внимание преимущественно на разработке вопросов и упражнений, направленных на проверку знаний, уделяя недостаточное внимание созданию последовательности учебных действий, обеспечивающих прохождение учащимися всех этапов научного исследования. Это ограничивает возможности формирования исследовательской компетентности и затрудняет реализацию оценивания, ориентированного на развитие компетентностей [5].

Исходя из вышеизложенного, настоящая статья посвящена разработке системы принципов проектирования учебных заданий, направленных на развитие компетентности исследования окружающего мира в процессе обучения химии. Предлагаемые принципы основаны на современных концепциях естественно-научного образования, требованиях Программы общего образования Вьетнама 2018 года и результатах исследований, посвященных компетентностно-ориентированному обучению химии. Их применение призвано помочь учителям разрабатывать учебные задания, отвечающие требованиям научной обоснованности, педагогической целесообразности и практической реализуемости, что будет способствовать повышению эффективности обучения химии в старшей школе.

2. Методы исследования

В настоящем исследовании использованы теоретические методы исследования с целью разработки системы принципов проектирования учебных заданий, направленных на развитие компетентности исследования окружающего мира в процессе обучения химии.

Прежде всего, был применен метод анализа научной литературы и нормативных документов. Проанализированы положения Программы общего образования Вьетнама 2018 года по учебному предмету «Химия» [2], международные документы в области естественно-научного образования и компетентностного подхода, в том числе *A Framework for K–12 Science Education* [4], *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework* [6], а также ряд исследований, посвященных проектированию учебных заданий и развитию исследовательской компетентности в обучении химии [3, 7, 8]. Анализ указанных источников позволил определить научно-теоретические основания и основные требования к проектированию учебных заданий, ориентированных на развитие компетентностей.

Далее был использован метод синтеза и систематизации, позволивший сопоставить различные теоретические подходы, выявить общие характеристики учебных заданий, направленных на развитие компетентности исследования окружающего мира, и на этой основе разработать систему принципов их проектирования, обеспечивающих научную обоснованность, педагогическую целесообразность и практическую реализуемость в обучении химии в старшей школе.

На основе предложенной системы принципов в статье также применяется метод педагогической иллюстрации, предусматривающий использование ряда примеров из школьного курса химии старшей школы для демонстрации возможностей практического применения разработанных принципов при проектировании учебных заданий.

3. Результаты исследования и обсуждение

3.1. Теоретические основания для разработки принципов проектирования учебных заданий

Результаты анализа отечественных и зарубежных исследований показывают, что, несмотря на различия в научных подходах, большинство авторов сходятся во мнении, что учебные задания играют ключевую роль в развитии компетентности исследования окружающего мира учащихся. Качество учебных заданий определяет степень вовлеченности обучающихся в процесс научного исследования, а

также создает основу для наблюдения, сбора доказательств и оценки уровня сформированности компетентности.

Согласно Программе общего образования Вьетнама по учебному предмету «Химия» (2018), компетентность исследования окружающего мира формируется посредством последовательности видов деятельности, включающих постановку проблемы, выдвижение гипотез, планирование исследования, проведение исследования или эксперимента, обработку информации, объяснение наблюдаемых явлений и представление полученных результатов. Это свидетельствует о том, что учебные задания должны быть направлены не только на усвоение знаний, но и на создание условий для участия учащихся во всех либо в отдельных этапах процесса научного исследования.

Данный подход соответствует положениям документа *A Framework for K–12 Science Education* [4], согласно которому такие научные практики (scientific practices), как постановка вопросов, построение моделей, проектирование и проведение исследований, анализ данных, формулирование объяснений и аргументация на основе доказательств, рассматриваются в качестве фундаментальной основы современного естественно-научного образования. Аналогичным образом ОЭСР (OECD) [6] подчеркивает, что естественно-научная компетентность проявляется не только в понимании научных знаний, но и в способности разрабатывать и оценивать способы проведения исследований, использовать доказательства для объяснения явлений и принимать обоснованные решения в различных практических ситуациях.

С точки зрения методики обучения химии Fay и соавт. [3] отмечают, что уровень развития исследовательской компетентности в значительной степени зависит от степени самостоятельности учащихся при выполнении учебных заданий. Szalay и соавт. [7] показали, что задания, предполагающие самостоятельное проектирование экспериментальной процедуры, значительно эффективнее способствуют развитию исследовательской компетентности, чем лабораторные работы, выполняемые по заранее заданному алгоритму. Zhu, Chi и Wang [8] также утверждают, что объективная оценка исследовательской компетентности возможна лишь в том случае, если учебные задания позволяют учащимся в полной мере продемонстрировать все компоненты данной компетентности.

Таким образом, результаты анализа теоретических источников и современных исследований свидетельствуют о том, что проектирование учебных заданий в рамках компетентностного подхода должно одновременно учитывать целевые ориентиры развития компетентностей, специфику научно-исследовательской деятельности, организационные условия образовательного процесса и особенности оценки учебных достижений. Кроме того, важное значение имеет разработка соответствующих критериев и инструментов оценивания, обеспечивающих возможность оценки компонентов компетентности исследования окружающего мира на основе конкретных доказательств, полученных в ходе учебной деятельности [1].

Исходя из изложенных теоретических положений, в настоящем исследовании предлагается система из шести принципов проектирования учебных заданий, направленных на развитие компетентности исследования окружающего мира при обучении химии в старшей школе.

3.2. Предлагаемые принципы проектирования учебных заданий, направленных на развитие компетентности исследования окружающего мира при обучении химии

На основе анализа требований Программы общего образования Вьетнама по учебному предмету «Химия» (2018), особенностей компетентности исследования окружающего мира, современных концепций естественно-научного образования, а также результатов обобщения отечественных и зарубежных исследований в настоящей работе предлагаются шесть принципов проектирования учебных заданий, направленных на развитие компетентности исследования окружающего мира у учащихся старшей школы. Эти принципы не существуют изолированно, а взаимно дополняют и поддерживают друг друга в процессе проектирования, организации и оценки учебной деятельности. При этом принцип ориентации на развитие компетентности определяет целевую направленность учебного задания, тогда как остальные принципы служат ориентирами при выборе содержания, форм организации, условий реализации и способов оценивания, обеспечивая реальные возможности для выполнения учащимися видов деятельности, характерных для научного исследования.

(1) Принцип обеспечения направленности на развитие компетентности исследования окружающего мира

Учебные задания должны проектироваться таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию одного или нескольких компонентов компетентности исследования окружающего мира, а не ограничиваться запоминанием или воспроизведением знаний. Согласно Программе общего образования Вьетнама (2018) данная компетентность проявляется в способности выявлять проблему, выдвигать гипотезы, планировать исследование, проводить исследование или эксперимент, обрабатывать информацию, объяснять явления на основе доказательств и представлять результаты исследования. Поэтому при проектировании задания учителю необходимо четко определить, какой компонент компетентности предполагается развивать, а затем сформулировать соответствующие учебные требования, ожидаемые результаты и критерии оценивания.

Например, при изучении темы «Скорость химической реакции» вместо задания «Перечислите факторы, влияющие на скорость реакции» учащимся можно предложить следующую задачу: *«Разработайте экспериментальную процедуру для проверки влияния концентрации раствора HCl на скорость реакции между Zn и HCl»*. Для выполнения задания учащимся необходимо определить экспериментальные переменные, сформулировать гипотезу, разработать план эксперимента, определить способы сбора и обработки данных. Таким образом, одновременно активизируются несколько компонентов компетентности исследования окружающего мира.

(2) Принцип обеспечения исследовательского характера учебных заданий

Учебные задания должны предоставлять учащимся возможность участвовать в отдельных этапах либо во всем процессе научного исследования, включая постановку проблемы, формулирование исследовательских вопросов, выдвижение гипотез, разработку плана исследования, сбор и обработку данных, использование доказательств для объяснения явлений и формулирование выводов. Данный принцип отражает сущность обучения, основанного на исследовании (Inquiry-Based Learning) и является одним из важнейших условий формирования научного мышления.

Для реализации данного принципа учителю следует ограничивать использование заданий, предполагающих лишь выполнение заранее определенного алгоритма или воспроизведение знаний. Вместо этого рекомендуется создавать проблемные ситуации, когнитивные противоречия или предлагать учащимся объяснить ранее неизвестные явления. Подобные задания побуждают школьников самостоятельно формулировать вопросы, выбирать способы исследования и принимать решения в ходе познавательной деятельности.

Например, при изучении темы «Реакции горения» учитель может предложить следующую ситуацию: *«Во время пожара на автозаправочной станции пожарные используют не воду, а пену. Почему?»* Для ответа учащимся необходимо использовать знания о реакциях горения, свойствах бензина, принципах тушения пожаров, а также проанализировать возможные способы решения и обосновать свой вывод с научной точки зрения.

(3) Принцип обеспечения практической направленности и контекстной обусловленности

Учебные задания должны быть основаны на природных явлениях, экологических проблемах, производственной деятельности или жизненных ситуациях, позволяя учащимся осознавать практическую значимость химических знаний. Включение реальных контекстов способствует повышению учебной мотивации и создает условия для применения химических знаний при решении жизненных задач.

Например, при изучении темы «Диоксид серы» учащимся можно предложить следующее задание: *«Исследуйте причины образования кислотных дождей в вашем регионе, определите основные источники выбросов SO_2 и предложите меры по их сокращению»*. В разделе «Минеральные удобрения» учащиеся могут провести исследование используемых в своем регионе удобрений, проанализировать их состав, оценить эффективность и предложить наиболее подходящие виды удобрений для различных сельскохозяйственных культур.

При выполнении подобных заданий учащиеся собирают информацию из различных источников, анализируют полученные данные и делают выводы на основе доказательств, одновременно развивая компетентность исследования окружающего мира и способность применять химические знания на практике.

(4) Принцип обеспечения соответствия возрастным особенностям и дифференциации обучения

Учебные задания должны соответствовать уровню познавательного развития учащихся, объему имеющихся знаний, учебному опыту и возрастным особенностям. Уровень сложности заданий рекомендуется выстраивать по принципу постепенного усложнения: от простых к более сложным, от деятельности с высокой степенью педагогической поддержки к самостоятельной исследовательской деятельности. Одновременно необходимо обеспечивать дифференциацию заданий с учетом различий в уровне подготовки учащихся.

Например, при изучении темы «Химическое равновесие» можно предложить последовательность заданий: наблюдение явления, постановка вопроса, формулирование гипотезы, экспериментальная проверка и применение принципа Ле Шателье для объяснения наблюдаемых процессов. Для учащихся с высоким уровнем подготовки задания могут быть дополнены разработкой экспериментальной методики, обработкой количественных данных или решением практических задач. Дифференциация обеспечивает возможность участия каждого учащегося в исследовательской деятельности и способствует максимально полному развитию его потенциала.

(5) Принцип обеспечения реализуемости и разнообразия форм организации исследовательской деятельности

Учебные задания должны соответствовать реальным условиям образовательной организации с учетом учебного времени, материально-технической базы, лабораторного оборудования и уровня профессиональной подготовки учителя. Вместе с тем необходимо использовать разнообразные формы организации исследовательской деятельности, предоставляя учащимся возможность приобретать опыт в различных образовательных форматах.

Наряду с традиционными лабораторными экспериментами целесообразно применять виртуальные лаборатории, компьютерные модели, видеодемонстрации экспериментов, цифровые образовательные ресурсы, научные базы данных и инструменты искусственного интеллекта (AI), поддерживающие исследовательскую деятельность учащихся. Например, при недостаточном оснащении школьной лаборатории учащиеся могут использовать программные средства моделирования для изучения влияния температуры на скорость химической реакции, после чего сопоставить полученные результаты с ранее сформулированной гипотезой.

Разнообразие организационных форм не только расширяет возможности исследовательской деятельности, но и повышает гибкость реализации учебных заданий в различных образовательных условиях.

(6) Принцип обеспечения согласованности учебных заданий и оценки компетентности

Проектирование учебных заданий должно обеспечивать согласованность между целями обучения, содержанием и требованиями задания, с одной стороны, и критериями, инструментами и доказательствами оценки компетентности — с другой. Для каждого задания необходимо заранее определить ожидаемые образовательные продукты, виды доказательств, подлежащие сбору, а также критерии оценивания, соответствующие каждому компоненту компетентности исследования окружающего мира. Такая согласованность позволяет обеспечить соответствие между выполняемой учащимися деятельностью и оценкой уровня сформированности компетентности.

По мнению Чан Тхи Тхань и Нгуен Тхук Тху [1], использование рубрик (rubrics) с четко сформулированными индикаторами для каждого компонента компетентности способствует повышению объективности и надежности оценивания, а также помогает учащимся осуществлять самооценку и корректировать собственную учебную деятельность. Поэтому оценка должна охватывать не только конечный результат, но и весь процесс исследования: постановку проблемы, выдвижение гипотезы, разработку исследовательского плана, сбор и обработку данных, аргументацию на основе доказательств и представление результатов.

Например, при выполнении задания по разработке эксперимента для исследования скорости химической реакции учитель может использовать рубрику, включающую такие критерии, как обоснованность гипотезы, корректность определения переменных, качество экспериментального плана, способы

сбора и обработки данных, а также способность интерпретировать результаты на основе научных доказательств. Все критерии должны соответствовать требованиям задания и оцениваемым компонентам компетентности. Это позволяет учителю получать достоверные доказательства уровня сформированности компетентности учащихся и своевременно корректировать процесс обучения. Подобный подход соответствует современной концепции компетентностно-ориентированного оценивания, основанной на согласованности целей обучения, учебной деятельности и оценки, при которой рубрика используется как инструмент описания уровней сформированности отдельных компонентов компетентности [1].

3.3. Обсуждение

Предложенные шесть принципов образуют единую взаимосвязанную систему, всесторонне отражающую требования к проектированию учебных заданий, ориентированных на развитие компетентности исследования окружающего мира. При этом принцип обеспечения направленности на развитие компетентности определяет целевые ориентиры учебного задания; принцип обеспечения исследовательского характера определяет способы организации учебной деятельности; принцип обеспечения практической направленности и контекстной обусловленности способствует расширению возможностей применения знаний; принцип обеспечения соответствия возрастным особенностям и дифференциации обучения создает условия для участия всех учащихся в учебном процессе; принцип обеспечения реализуемости и разнообразия форм организации исследовательской деятельности повышает возможность практического внедрения заданий в различных образовательных условиях; наконец, принцип обеспечения согласованности учебных заданий и оценки компетентности гарантирует, что оценивание объективно отражает как процесс, так и результаты формирования компетентности учащихся.

По сравнению с традиционными учебными заданиями, которые преимущественно направлены на проверку уровня усвоения знаний, предложенная система принципов переносит акцент на проектирование таких учебных заданий, которые позволяют учащимся непосредственно переживать процесс научного исследования. Выполняя подобные задания, учащиеся не только отвечают на вопрос «что необходимо знать?», но и постепенно осваивают «каким образом можно получить научное знание?», что полностью соответствует требованиям Программы общего образования Вьетнама 2018 года и современным мировым тенденциям развития естественно-научного образования.

Одной из наиболее значимых особенностей предложенной системы принципов является акцент на тесной взаимосвязи между проектированием учебных заданий и оцениванием компетентности. В отличие от традиционного подхода, ориентированного преимущественно на оценку конечного результата обучения, в настоящем исследовании предлагается уже на этапе проектирования задания четко определять ожидаемые образовательные продукты, виды доказательств, подлежащие сбору, а также критерии оценивания. Такой подход соответствует современным тенденциям разработки рубрик (rubrics) для оценки исследовательской компетентности, представленным в ряде последних исследований [1]. Кроме того, особое внимание к принципам реализуемости и разнообразия форм организации исследовательской деятельности предоставляет учителям возможность гибко применять предложенные учебные задания в различных образовательных условиях, в том числе при ограниченных материально-технических ресурсах.

4. Заключение

На основе анализа Программы общего образования Вьетнама по учебному предмету «Химия» (2018), современных концепций естественно-научного образования, а также результатов обобщения отечественных и зарубежных исследований в настоящей работе предложена система из шести принципов проектирования учебных заданий, направленных на развитие компетентности исследования окружающего мира при обучении химии в старшей школе. К этим принципам относятся: **(1)** обеспечение направленности на развитие компетентности исследования окружающего мира; **(2)** обеспечение исследовательского характера учебных заданий; **(3)** обеспечение практической направленности и контекстной обусловленности; **(4)** обеспечение соответствия возрастным особенностям и дифференциации обучения; **(5)** обеспечение реализуемости и разнообразия форм организации исследовательской деятельности; **(6)** обеспечение согласованности учебных заданий и оценки компетентности.

Предложенные шесть принципов образуют целостную систему, определяющую весь процесс проектирования учебных заданий — от постановки целей и отбора содержания до организации учебной деятельности и оценки образовательных результатов. Их комплексное применение не только способствует усвоению учащимися химических знаний, но и создает условия для выполнения ими основных этапов научного исследования, включая постановку проблемы, выдвижение гипотез, проектирование и проведение исследования, обработку данных, объяснение наблюдаемых явлений на основе доказательств и применение полученных знаний для решения практических задач.

Результаты исследования вносят вклад в развитие теоретических основ проектирования учебных заданий в рамках компетентностного подхода к обучению химии. Кроме того, предложенная система принципов может служить теоретической основой для разработки методики проектирования учебных заданий, создания инструментов оценки компетентности и проведения педагогических экспериментов в дальнейших исследованиях.

Список источников

1. Чан Т. Т., Нгуен Т. Т. Разработка рубрики оценки естественнонаучной исследовательской компетенции в обучении химии // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. – 2026. – № 5 (143). – С. 48-55.
2. Bo Giao duc va Dao tao. Chuong trinh Giao duc pho thong mon Hoa hoc [General Education Curriculum: Chemistry]. – Hanoi, 2018.
3. Fay M. E., Grove N. P., Towns M. H., Bretz S. L. A rubric to characterize inquiry in the undergraduate chemistry laboratory // Chemistry Education Research and Practice. – 2007. – Vol. 8, No. 2. – P. 212-219.
4. National Research Council. A Framework for K–12 Science Education. – Washington, DC: National Academies Press, 2012.
5. Nguyen Cong Khanh, Dao Thi Oanh. Kiem tra – Danh gia trong giao duc [Testing and Assessment in Education]. – Hanoi: Hanoi National University of Education Publishing House, 2015. 279 p.
6. OECD. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. – Paris: OECD Publishing, 2019.
7. Szalay L., Tóth Z., Borbás R. Teaching of experimental design skills: results from a longitudinal study // Chemistry Education Research and Practice. – 2021. – Vol. 22, No. 4. – P. 1054-1073.
8. Zhu Y., Chi S., Wang Z. Chemistry Teachers' Knowledge in Assessing Scientific Inquiry Competence // Journal of Baltic Science Education. – 2025. – Vol. 24, No. 4. – P. 774-793.

УДК 37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ФИСЕНКО АНТОН АЛЕКСЕЕВИЧ
студент
Государственный университет просвещения

Аннотация. В данной статье исследуется потенциал ролевой игры как инструмента развития межкультурной коммуникации у учащихся начальных классов на уроках английского языка. Автор раскрывает психолого-педагогические аспекты игровой деятельности и её влияние на становление коммуникативных навыков детей. В статье также представлен критический обзор существующих учебно-методических комплексов в контексте использования игровых методик и предложены авторские сценарии ролевых игр, направленных на формирование межкультурной компетенции.
Ключевые слова: ролевая игра, межкультурное общение, начальная школа, коммуникативная компетенция, игровые технологии.

THE USE OF ROLE-PLAYING GAME AS A MEANS OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS IN ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Fisenko Anton Alekseevich

Abstract. This article explores the potential of role-playing as a tool for developing intercultural communication among primary school students in English lessons. The author reveals the psychological and pedagogical aspects of play activity and its impact on the development of children's communication skills. The article also provides a critical review of existing educational and methodological complexes in the context of the use of game techniques and suggests author's scenarios of role-playing games aimed at the formation of intercultural competence.
Key words: role-playing game, intercultural communication, primary school, communicative competence, game technologies.

Современная образовательная парадигма ориентирована на всестороннее развитие личности обучающегося. В этом контексте владение иностранными языками выступает обязательным компонентом формирования культурной и конкурентоспособной компетенции индивида. Несмотря на высокую мотивацию, учащиеся часто испытывают когнитивные и психологические барьеры в процессе освоения языка. В качестве эффективного инструмента, обладающего значительным дидактическим, развивающим и воспитательным ресурсом, в педагогической практике выделяют ролевую игру [1, с. 17]

Использование игры в качестве инструмента обучения и трансляции социального опыта имеет глубокие исторические корни. Еще Платон рассматривал детскую игру как способ имитации взрослой деятельности, подчеркивая ее значимость для процесса познания. В психологической литературе игра трактуется как деятельность в моделируемых условиях, способствующая усвоению общественных

норм и навыков [1, с. 36]. Важность этого феномена подчеркивал и А. С. Макаренко, отмечая, что игровые практики формируют личностные качества, необходимые для будущей трудовой деятельности, и требуют от ребенка как интеллектуального, так и волевого напряжения [4, с. 35].

В зарубежной психолого-педагогической мысли значительный вклад в изучение феномена игры внесли Ф. Шиллер, Г. Спенсер, К. Гросс и К. Бюлер. Так, Ф. Шиллер рассматривал игру как форму получения удовольствия через реализацию избыточной энергии. Схожую позицию занимал Г. Спенсер, полагавший, что игра является способом разрядки сил, не востребованных в повседневных нуждах. Иной подход предложил К. Гросс, который видел в игре механизм подготовки к будущей взрослой жизни и способ тренировки навыков. В свою очередь, Д. Б. Эльконин охарактеризовал игру как «арифметику социальных отношений», подчеркивая её роль как ведущей деятельности, необходимой для формирования психики ребенка и его адаптации к миру взрослых [2, с. 48].

Современная парадигма иноязычного образования ориентирована на развитие коммуникативной компетенции, предполагающей готовность обучающихся к эффективному межкультурному диалогу. Данная компетенция базируется на комплексном владении всеми видами речевой деятельности: аудированием, чтением, письмом и говорением (в монологической и диалогической формах) [5, с. 141]. Структура коммуникативной компетенции при этом включает в себя лингвистический, социолингвистический, социокультурный и стратегический компоненты [3, с. 7].

Использование ролевых игр целесообразно на всех этапах школьного образования. Наибольшую эффективность данный метод демонстрирует в начальной школе, где игровая деятельность является доминирующей, что способствует росту интереса к изучению иностранных языков. Выступая в качестве модели реального общения, ролевая игра стимулирует учащихся к речевой активности, тем самым реализуя мотивационно-побудительную функцию [6, с. 30].

Ролевая игра представляет собой эффективный инструмент обучения, выступающий наиболее адекватной моделью реальной коммуникации. В процессе игры воспроизводятся ключевые аспекты действительности, где вербальные и невербальные средства общения тесно взаимосвязаны, подобно естественному взаимодействию людей. Данный метод стимулирует развитие навыков сотрудничества и партнерского взаимодействия. Кроме того, игровые приемы нивелируют психологические барьеры, обусловленные искусственностью учебной среды, и способствуют более глубокому личностному развитию обучающихся через освоение иностранного языка [2, с. 50].

Ролевая игра обладает выраженным дидактическим потенциалом: она детерминирует отбор языковых единиц, совершенствует коммуникативные компетенции и создает условия для имитации реальных речевых ситуаций. В воспитательном аспекте данный метод способствует формированию личностных качеств учащихся, таких как дисциплинированность, инициативность, навыки командного взаимодействия, автономность в принятии решений и способность аргументированно отстаивать собственную позицию [4, с. 34].

Анализ современных учебно-методических комплексов, утвержденных Министерством образования и науки РФ (в частности, «Rainbow English», «Enjoy English» и «Spotlight»), показывает, что значительная часть заданий в них ориентирована на использование ролевых игр. Как отмечается в исследовании [3, с. 7], именно такая форма организации учебного процесса является эффективным инструментом для развития коммуникативных навыков у школьников.

В современных учебно-методических комплексах по английскому языку ролевая игра реализуется через различные методические подходы. Так, в «Rainbow English» процесс усвоения лексико-грамматического материала строится на взаимодействии учащихся со сказочными героями (эльфом Эмили и троллем Хэрри), что способствует созданию благоприятной психологической атмосферы. В «Enjoy English» акцент сделан на постепенном внедрении игровых элементов через краткие упражнения, интегрируемые в структуру любого этапа урока. В свою очередь, УМК «Spotlight» опирается на модульную систему, которая обеспечивает комплексное развитие школьников посредством широкого спектра интерактивных заданий: от драматизации диалогов и сказок до проектной деятельности и интервьюирования [5, с. 15].

В рамках исследования были внедрены ролевые игры, направленные на развитие межкультурной компетенции: «Laying the table», «What has changed?», «Two circles», «Guess», «What do you like?», «Professions», «Pantomime» и «My ideal partner». Использование данных методик способствует преодолению психологических барьеров у обучающихся и создает благоприятную среду для эффективной реализации ролевого взаимодействия [6, с. 30].

Подводя итог, можно утверждать, что внедрение ролевых игр в образовательный процесс создает оптимальные условия для полноценной языковой практики, позволяя рассматривать язык одновременно как систему и как инструмент коммуникации. Данный метод выполняет диагностическую функцию, помогая выявить пробелы в знаниях, а также способствует развитию креативного мышления. Ключевая задача ролевой игры заключается в обучении спонтанному общению в заданных обстоятельствах. Разработанные в рамках данного исследования игры с межкультурным компонентом представляют собой эффективный педагогический инструмент для развития навыков кросс-культурной коммуникации у младших школьников на уроках английского языка [1, с. 51].

Список источников

1. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. — М.: Просвещение, 1987. — 144 с.
2. Гаврилова О. В. Ролевая игра в обучении иностранному языку https://eng.1sept.ru/article.php?id=200800105
3. Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. — СПб.: КАРО; Минск: Четыре четверти, 2006. — 192 с.

УДК 37.03

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

РОМАНОВА АЛИНА РОМАНОВНА
студент
ГОУ ВО МО «ГСГУ»

Аннотация: стремительное проникновение цифровых технологий в повседневную жизнь сделало социальные сети неотъемлемой частью социализации современных детей. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью глубокого осмысления того, как виртуальная среда трансформирует психику подростка, находящегося на критическом этапе становления идентичности.
Ключевые слова: личность в цифровую эпоху, подростковый возраст, социальное сравнение, самооценка подростков, цифровая зависимость, кибербуллинг, цифровой след, семейная медиация.

THE IMPACT OF SOCIAL NETWORKS ON CHILD DEVELOPMENT

Romanova Alina Romanovna

Abstract: the rapid penetration of digital technologies into everyday life has made social networks an integral part of the socialization of modern children. The relevance of this topic is due to the need for a deep understanding of how the virtual environment transforms the psyche of a teenager who is at a critical stage of identity formation.
Keywords: personality in the digital age, adolescence, social comparison, adolescent self-esteem, digital addiction, cyberbullying, digital footprint, and family mediation.

Теоретический фундамент: личность в цифровую эпоху

С точки зрения психологии, личность представляет собой устойчивую систему индивидуальных особенностей мышления, чувств и поведения. В отличие от темперамента или характера, она включает в себя ценностные ориентации и социальный опыт. Подростковый возраст является сенситивным периодом для ее кристаллизации. Согласно концепции Эрика Эриксона, главной задачей этого этапа становится разрешение кризиса «идентичность против смешения ролей». Подросток ищет ответ на вопрос «Кто я?», активно примеряя различные социальные маски. [8, с. 215]

Именно в этот момент социальные сети выступают мощным катализатором. Они предоставляют бесконечную сцену для самопрезентации. Если раньше поиск идентичности ограничивался школьным классом и двором, то сегодня аудитория подростка глобальна. Это дает уникальные возможности для творческой реализации, но одновременно лишает формирующуюся личность права на ошибку, так как любой цифровой след остается публичным навсегда. [2, с. 114].

Социальное сравнение — еще один ключевой механизм воздействия. Постоянный поток идеализированных образов успеха и красоты создает искаженную метрику самооценки. Подросток начинает сопоставлять свою реальную, полную несовершенств жизнь с тщательно отредактированным контентом сверстников, что неизбежно ведет к снижению самоценности и росту тревожности. [1, с. 27].

Эмпирические данные: три взгляда на проблему

Анализ исследовательской практики позволяет увидеть проблему с разных ракурсов.

Первое направление представлено работой В.А. Щербаковой о паттернах коммуникации. Качественный анализ интервью с 42 подростками из стран СНГ показал высокую функциональную грамот-

ность молодежи в вопросах использования платформ. Выяснилось, что современные школьники давно не используют одну сеть для всего. Платформы четко разграничены по функциям: ВКонтакте выполняет роль официальной страницы для общения с учителями и родственниками; Instagram (доступ ограничен Роскомнадзором) служит витриной для идеальной самопрезентации перед сверстниками, где каждый кадр выверен эстетически; Twitter (доступ ограничен Роскомнадзором) стал пространством анонимного интеллектуального высказывания и потребления новостей. Исследование зафиксировало динамику взросления в сети: со временем интерес смещается от развлекательного контента к развивающему, а время онлайн-пребывания сокращается за счет более осознанного подхода. [9, с. 129].

Второе исследование Г.З. Ефимовой и Е.В. Зюбана опирается на массивный количественный опрос (690 респондентов). Статистика подтверждает доминирование платформы ВКонтакте (98% аудитории). Выявлен значительный временной разрыв между поколениями: старшеклассники проводят в сетях около четырех часов в день, что значительно превышает показатели работающего населения. При этом сами подростки оценивают эффективность своего пребывания в сети скептически: лишь 48% считают это время потраченным с пользой. Важным маркером стала фиксация зависимости: 28% школьников признались, что будут испытывать выраженное беспокойство при отказе от соцсетей более чем на сутки. Среди плюсов респонденты выделяют мгновенную связь и доступ к экспертной информации, среди главных минусов — обезличенность общения, засоренность недостоверными данными и риск утечки персональных данных. [3, с. 2 - 6].

Третья работа О.В. Рогач и Е.В. Фроловой фокусируется на деструктивных последствиях и семейной динамике. Выборка составила 312 московских старшеклассников. Данные показывают пугающую интенсивность погружения: почти 60% опрошенных предпочитают соцсети живому общению, а 57% иногда выбирают телефон вместо разговора с близкими. Треть респондентов регулярно жертвует сном ради скроллинга лент, что напрямую бьет по когнитивным функциям и успеваемости. Исследование вскрыло острый внутрисемейный конфликт: у 65% подростков чрезмерное увлечение сетями провоцирует ссоры с родителями. Примечательно, что 45% самих школьников не замечают негативного влияния цифрового мира на свою психику, воспринимая его исключительно как источник хорошего настроения и способ снятия стресса. [7, с. 307].

Важным аспектом формирования личности в онлайне выступает управление впечатлением. Согласно драматургической социологии И. Гофмана, каждое социальное взаимодействие основывается на процессе конструирования образа, который должен принести выгоду личным интересам пользователя. В контексте социальных сетей эта теория экстраполируется на создание профилей: подростки работают со своим внешним видом, манерами подачи текста и визуальным рядом, чтобы произвести нужное впечатление на аудиторию. Профиль перестает быть просто страницей связи и превращается в тщательно режиссируемый спектакль, где владелец аккаунта постоянно балансирует между желанием выделиться и страхом социального осуждения [9, с. 125].

Двойственность влияния и риски

Собранные данные рисуют картину сложного, амбивалентного процесса. С одной стороны, цифровая среда расширяет горизонты. Она дает площадку для творческих экспериментов, помогает находить единомышленников вне географических границ, обеспечивает быстрый доступ к образовательным ресурсам и поддерживает связи на расстоянии. Для застенчивых детей это безопасный тренажер коммуникативных навыков. [5, с. 27].

Обратная сторона медали связана с глубокими личностными деформациями. Формируется ложное самоощущение: необходимость поддерживать идеальный фасад приводит к отрыву виртуальной персоны от реального человека. Возникает зависимость от внешнего одобрения через лайки и комментарии. [6, с. 48]. Постоянная стимуляция дофаминовой системы короткими видео снижает способность к длительной концентрации внимания. Физическое здоровье страдает от гиподинамии и нарушений циркадных ритмов из-за синего света экранов. Наконец, кибербуллинг и столкновение с неприемлемым контентом создают дополнительные факторы хронического стресса, к которому нервная система подростка менее устойчива, чем у взрослого. [4, с. 97].

Феномен цифровой эмпатической усталости

Не менее опасным последствием становится истощение эмоционального ресурса, известное как «цифровая эмпатическая усталость». Подросток ежедневно пропускает через себя огромный поток тяжелых новостных повесток, историй о катастрофах и драматичного контента в лентах друзей. В отличие от взрослого, чья психика имеет более сформированные защитные механизмы, нервная система школьника не всегда способна качественно переработать этот объем чужого горя и агрессии. Это ведет к алекситимии — трудностям в распознавании собственных эмоций — и защитному цинизму. Чтобы не травмироваться, подросток начинает обесценивать реальные переживания окружающих, воспринимая их через призму «контента», что обедняет его социальный и эмоциональный интеллект.

Практические выводы

Результаты работы имеют прямое прикладное значение. Полученные данные могут лечь в основу программ семейного консультирования. Родителям важно понимать, что запретительные меры редко эффективны. Вместо тотальных ограничений продуктивнее выстраивать доверительный диалог, обучать детей цифровой гигиене и навыкам критического мышления. Необходимо помогать подростку устанавливать границы экранного времени не через диктат, а через совместный поиск баланса. Педагогам стоит учитывать влияние клипового мышления на усвоение материала, интегрируя визуальные форматы в обучение, но параллельно развивая навыки глубокого чтения и анализа текстов. Психологам результаты указывают на важность диагностики скрытой интернет-зависимости, которая часто маскируется под обычную коммуникацию.

Итоговый баланс пользы и вреда определяется не самим фактом наличия аккаунта, а качеством медиапотребления. Задача взрослых — не изолировать ребенка от реальности XXI века, а стать проводником в ней, научив использовать технологии как инструмент развития, а не как суррогат настоящей жизни.

Список источников

1. Богдан М.С. Психологические особенности общения зависимых от социальных сетей / М.С. Богдан // Психология и социология: проблемы практического применение. Материалы международной научнопрактической конференции. - Херсон: Издательский дом «Гельветика», 2018. - 116 с.
2. Голышко А. Феномен социальных сетей / А. Голышко // Радио. - 2021. - №1 - С. 5-7.
3. Ефимова Г.З., Зюбан Е.В. Влияние социальных сетей на личность // Мир науки. Педагогика и психология. 2017. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sotsialnyh-setey-na-lichnost (дата обращения: 06.02.2026).
4. Какорина, Е. В. СМИ и интернет-коммуникация (Интернет-форум как новый коммуникативно-речевой жанр) / Е. В. Какорина // Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX-XXI веков. – Москва, 2008. – С. 549-578. – EDN RESQNV..
5. Клименко, О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса / О. А. Клименко // Теория и практика образования в современном мире : Материалы Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 20–23 февраля 2012 года. – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. – С. 405-407. – EDN VMRHDJ.
6. Овчинникова И. Г. Коммуникация и идентификация в социальных сетях: факторы, типажи, национально-культурная специфика (на материале социальной сети Твиттер) / И.Г. Овчинникова // Вестник Пермского университета. серия: Политология. - 2013. - № 2.
7. Рогач О.В., Фролова Е.В. Анализ влияния социальных сетей на современных подростков: ключевые проблемы и деструктивные последствия // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2022. Вып. 2. С. 305–314.
8. Щербакова В.А. Паттерны коммуникации подростков в социальных сетях // Коммуникология. 2020. №1 .— URL: https://cyberleninka.ru/article/n/patterny-kommunikatsii-podrostkov-v-sotsialnyhsetyah (дата обращения: 06.02.2026).

УДК 373

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

МАКОВСКАЯ ЮЛИЯ ВЛАДИСЛАВОВНА
аспирант
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Научный руководитель: Серякова Светлана Брониславовна
д.п.н., профессор
ФГБОУ ВО *«Московский педагогический государственный университет»*

Аннотация: Статья посвящена описанию программы формирования ценностных ориентаций старших дошкольников средствами фольклора. Программа включает в себя 3 модуля: формирование ценностей, формирование нравственных понятий, формирование нравственных качеств. В статье раскрываются педагогические условия и их применение на этапах реализации программы.
Ключевые слова: программа, ценностные ориентации, старшие дошкольники, формирование, фольклор.

PROGRAM FOR FORMING VALUE ORIENTATIONS IN OLDER PRESCHOOLERS THROUGH FOLKLORE

Makovskaya Yulia Vladislavovna

Scientific adviser: Seryakova Svetlana Bronislavovna

Abstract: The article is devoted to the description of the program for the formation of value orientations in senior preschoolers through folklore. The program includes three modules: the formation of values, the formation of moral concepts, and the formation of moral qualities. The article reveals the pedagogical conditions and their application at the stages of the program's implementation.
Key words: program, value orientations, senior preschoolers, forming, folklore.

В дошкольном возрасте начинают активно формироваться базисные характиристики личности и система ценностей. Для первичной сициализации необходимо освоение первичных общепринятый правил и норм поведения в деятельности и коммуникации.

Программа «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой [1], которая разработана с учётом ФГОС ДО, по утверждению С. М. Валявко и Е. В. Аверьяновой, «акцентируется внимание на формировании духовных и общечеловеческих ценностей с учетом национальных ценностей и традиций, обеспечивающих становление основ базовой культуры личности» [2], а также «воспитание у дошкольников таких качеств, как: патриотизм, любовь к Родине, гордость за ее достижения; уважение к традиционным ценностям: любовь к родителям, уважение к старшим, заботливое отношение к малышам, пожилым людям и пр.; традиционные гендерные представления; нравственные основы личности — стремление в своих поступках следовать положительному примеру (быть «хорошим»)» [1, с.26].

Освоение разработанной нами общеобразовательной общеразвивающей программы формирования ценностных ориентаций старших дошкольников средствами фольклора «Сказочный мостик» позволяет воспитанникам овладеть первоначальными навыками исполнения основных элементов традиционного народного танца и парно-бытовых танцев, народных песен, игры на шумовых народных музыкальных инструментах и др.

Программа позволяет сформировать ценностные ориентации у старших дошкольников. Это происходит благодаря последовательному изложению материала от простого к сложному, в соответствии с календарным годом с помощью различных форм фольклора, которые наглядны, образны и понятны ребенку, также эмоционально насыщены.

Цель: формирование у старших дошкольников ценностных ориентаций (ценностей, идеалов и нравственных понятий и качеств) средствами фольклора.

Задачи программы

обучающие:

- ознакомить детей с жанрами устного народного творчества (сказки, пословицы, загадки);
- развивать эмоционально-образного восприятие фольклорных произведений;
- прививать любовь и интерес к народному искусству, культуре и истории родного края;
- формировать позитивный образ мира через образы русских народных сказок и песен;
- обучать основам этикета и правилам культурного поведения в обществе;
- стимулировать творческое самовыражение через театральные постановки, игры и декоративно-прикладное народное творчество.

развивающие задачи:

- создавать необходимые условия для личностного развития, творческой работы обучающихся, реализации и совершенствования их потенциала;
- развивать личностные качества обучающихся: честность, самостоятельность, ответственность, уважение, сочувствие;
- развивать умение ставить цель и планировать процесс ее достижения.

воспитательные задачи:

- формировать общую культуру воспитанников;
- формировать основу ценностных ориентаций;
- формировать нравственные формы поведения;
- воспитывать умение брать на себя ответственность за принятые решения.

В ходе реализации Программы мы уделили внимание активному взаимодействию всех субъектов образовательных отношений.

Программа была реализована в подготовительных группах дошкольных отделений образовательной организации через включение в образовательный процесс обоснованных педагогических условий и педагогических средств.

Первое условие («учёт возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста, а именно активное развитие эмоциональной сферы (появление осознанной эмпатии, развитие высших чувств: нравственных, эстетических, познавательных» [3]) вводилось на организационном этапе, направленном на повышение мотивации и формирование устойчивого интереса к фольклору.

Цель организационного этапа – знакомство с народными играми, повышение познавательной мотивации воспитанников и потребности в приобщении к произведениям устного народного творчества, создание благоприятных условий личностного развития воспитанников, а также повышения уровня сплочения группы.

Данный этап включил в себя ознакомительные занятия, тематика которых была посвящена всем направлениям объединения: пению, хореографии, народным играм, театрализации сказок и игре на музыкальных инструментах.

Воспитанники познакомились с потешками, базовыми движениями народной хореографии, шумовыми и ударными народными инструментами, подвижными народными играми и др.

Второе условие также было реализовано на данном этапе («осуществление целенаправленной

работы с родителями и их вовлечение в различные мероприятия (праздники, народные гуляния, конкурсы» [3]). «Взаимодействие с семьями воспитанников имеет большое значение в воспитании и развитии личности дошкольника. Семья играет очень важную роль в формировании системы ценностей. Создание единой воспитательной среды способствует формированию устойчивых ценностных ориентаций» [3]. Таким образом, у дошкольника формируется целостная картина мира, в которой образовательная организация (детский сад) и семья транслирует единые ценностные ориентиры, усваиваются нормы, правила поведения и традиции без внутренних противоречий.

Третье условие («конструирование воспитательной ситуации, направленной на развитие нравственных качеств через переосмысление поступков героев сказок, формирование нравственного поведения в народной игре, включающей в себя когнитивную, поведенческую, эмотивную составляющие в рамках социальной ситуации развития дошкольника» [3]) реализовывалось на развивающем этапе программы. Были реализованы когнитивный и поведенческий компоненты.

Четвёртое условие («применение разножанровых образцов фольклора (сказок, поговорок, песен, народных игр, танцев, обрядов и др.), в которых в полной мере раскрывается в доступной для дошкольника форме содержание духовных ценностей и нравственных качеств» [3]) было реализовано на всех этапах реализации Программы. Например, в первом разделе развивающего этапа программы, который включает следующие темы: *«Осенины и кукольная свадебка»; «Рождественские колядки»; «Масленица»; «Заклички весны»* и др. На каждом занятии в формирующей части были использованы произведения устного народного творчества. Каждое занятие было направлено на формирование определенной ценности или нравственного качества.

Программа ориентирована на формирование национальных духовно-нравственных ценностей и нравственных качеств воспитанника, развития эмоционально-волевой сферы, обогащения внутреннего мира, способствует развитию интереса воспитанника к традиционной народной культуре, знакомству с образцами устного народного творчества. Л.Г. Зенкова характеризует этнокультурное воспитание в дополнительном образовании и утверждает, что оно «формирует у учащихся понимание духовных ценностей других народов через ценностную систему своего народа. Оно обеспечивает, с одной стороны, взаимодействие между людьми с разными культурными традициями, с другой – сохранение культурной идентичности собственного народа» [4, с.31]. С.Б. Серякова отмечает: «этнокультурная компетентность характеризуется степенью усвоением педагогом знаний традиционной культуры народа, интериоризации ее ценностей, оснований и смыслов, теоретической и практической готовности педагога к трансляции этих ценностей, имеющих ярко выраженную гуманистическую направленность в практической педагогической деятельности» [5, с. 112].

Программа включает в себя открытые занятия, участие в различных концертах, конкурсах, выставках, фестивалях, что также способствует духовно-нравственному развитию воспитанников.

Таким образом, дополнительная общеразвивающая общеобразовательная программа Сказочный мостик» была реализована с учётом следующими педагогическими условиями: «учёт возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста, а именно активное развитие эмоциональной сферы; применение разножанровых образцов фольклора (сказок, поговорок, песен, народных игр, танцев, обрядов и др.; конструирование воспитательной ситуации, направленной на развитие нравственных качеств через переосмысление поступков героев сказок, формирование нравственного поведения в народной игре, включающей в себя когнитивную, поведенческую, эмотивную составляющие в рамках социальной ситуации развития дошкольника; осуществление целенаправленной работы с родителями и их вовлечение в различные мероприятия (праздники, народные гуляния, конкурсы)» [3].

Список источников

1. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. — Издание пятое (инновационное), испр. и доп. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. — с. 336.

2. Валявко, С. М. Проект программы по формированию ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / С. М. Валявко, Е. В. Аверьянова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – № 1(59). – С. 66-70. – EDN UATXWZ.

3. Маковская Ю. В. Модель формирования ценностных ориентаций старших дошкольников средствами фольклора // Бизнес. Образование. Право. 2025. № 4(73). С. 547—553. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.73.1436

4. Зенкова Л.Г. Этнокультурное воспитание дошкольников в дополнительном образовании / Л. Г. Зенкова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 5. – С. 29-32. – EDN OJJXIB.

© Ю.В. Маковская , 2026

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.134

ВОЗМОЖНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ТАЛИПОВ РАМИЛЬ РАШАТОВИЧ
аспирант
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»

Аннотация: В данной статье предоставлен анализ научной и методической литературы, касающейся системы дополнительного профессионального образования и подготовки учителей физической культуры в ней. Подчеркнуты возможности дополнительного профессионального образования учителей и отмечены требования эффективной организации подготовки учителей физической культуры в системе дополнительного профессионального образования.
Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, учитель, учитель физической культуры, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность.

OPPORTUNITIES FOR ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Talipov Ramil Rashatovich

Abstract: This article provides an analysis of scientific and methodological literature related to the system of additional professional education and training of physical education teachers. The article highlights the opportunities for additional professional education of teachers and emphasizes the requirements for effective organization of training of physical education teachers in the system of additional professional education.
Keywords: additional professional education, teacher, physical education teacher, professional training, professional activity.

Как отмечалась нами в наших предыдущих работах [1], трудовая деятельность учителей физической культуры находится под влиянием значительных изменений активно происходящих в отечественной системе общего образования: возникают спортивные клубы внутри школ, лиги и соревнования разных уровней, внедряются различные государственные программы («Футбол в школу», «Самбо в школу» и д.р.). Что в свою очередь требует от них постоянного совершенствования имеющихся или приобретения новых знаний умений и навыков, необходимых для эффективного выполнения своей профессиональной деятельности в школе.

В таком случае целесообразным, на наш взгляд, представляется получение дополнительного профессионального образования, позволяющее ликвидировать имеющиеся пробелы и существенно повысить уровень профессиональной подготовки учителей.

Вопросы, связанные с подготовкой учителей в системе дополнительного профессионального образования, затрагивают в своих работах Качалов В.В, Шайденко Н. А., Кипурова С. Н., Бероева Е.А. и Каргапольцева Н.А. и др.

Под дополнительным профессиональным образованием В.В. Качалов понимает такое образование, которое получается к уже имеющемуся определенному образованию и направлено на получение навыков для осуществления определенной трудовой деятельности [2].

Н. А. Шайденко и С. Н. Кипурова выделяют четыре ключевых вида дополнительного профессионального образования, которые актуальны как для учителей-предметников, так и для учителей физической культуры. Это профессиональная переподготовка, повышение квалификации, самообразование и стажировка [3].

Бероевой Е.А. и Каргапольцевой Н.А. благодаря анализу научно-методической литературы удалось выявить три группы «возможностей» дополнительного профессионального образования: содержательные, организационные, технологические.

Так в содержательные возможности были включены многообразие, открытость и доступность качественных образовательных материалов; привлечение ведущих специалистов для удовлетворения образовательных потребностей и дефицитов преподавателя, своевременное обновление содержания программ в соответствии с потребностями профессионального общества, рынка труда.

Организационные возможности позволяют обеспечить права выбора индивидуальной образовательной траектории профессионального саморазвития слушателя в дополнительном профессиональном образовании в ходе модульного структурирования содержания дополнительных профессиональных программ.

Технологические возможности дополнительного профессионального образования — это цифровой фундамент и инструментарий, который трансформирует передачу знаний от преподавателя к слушателю. Это совокупность программно-аппаратных средств, телекоммуникационных каналов связи и инновационных форматов контента, создающих современную образовательную среду [4-5].

В совокупности эти возможности дополнительного профессионального образования способствуют обеспечению непрерывности и преемственности педагогической подготовки специалистов.

Рядом авторов также отмечается, что в современных реалиях эффективность процесса подготовки учителя физической культуры в системе дополнительного профессионального образования будет обеспечиваться только при использовании активных и интерактивных методов обучения, современных педагогических подходов и соблюдении определенного комплекса организационно-педагогических условий [6-9].

Таким образом, дополнительное профессиональное образование учителей физической культуры играет ключевую роль в системе непрерывного профессионального образования, обеспечивая учителей необходимыми навыками и знаниями для успешной профессиональной деятельности. Оно включает в себя различные формы, такие как самообразование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка и стажировка, каждая из которых направлена на удовлетворение образовательных потребностей и профессиональных запросов учителей.

Дополнительное профессиональное образование обеспечивает помощь учителям, сталкивающимся с трудностями и проблемами, возникающими в результате их повседневной профессиональной деятельности; поддержку учителей, оказании содействия в поиске решений сложных педагогических ситуаций и обеспечении их необходимыми ресурсами для успешного преодоления любых возникающих преград.

Благодаря дополнительному профессиональному образованию является возможным повышение профессионального уровня учителей физической культуры без отрыва или с минимальным отрывом от их профессиональной деятельности

Список источников

1. Талипов, Р. Р. Компоненты тренерской деятельности учителя физической культуры / Р. Р. Талипов // Жить в XXI веке - 2025 : сборник статей. — Казань : КНИТУ, 2025. — С. 728–732.

2. Кочалов, В. В. Дополнительное профессиональное образование: понятие, особенности, виды / В. В. Кочалов // Вестник экономической безопасности. — 2022. — № 1. — С. 318–322.

3. Шайденко, Н. А. Задачи совершенствования оценки эффективности и качества профессионального образования / Н. А. Шайденко, С. Н. Кипурова // Инновационная наука. 2016. №2-4 (14)

4. Бероева, Е. А. Возможности дополнительного профессионального образования в развитии профессиональной компетентности преподавателя / Е. А. Бероева, Н. А. Каргапольцева // Мир Науки. Педагогика и психология. — 2019. — № 6. — С. 91–99.

5. Бероева, Е. А. Создание современных педагогических условий для развития профессиональной компетентности специалиста / Е. А. Бероева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : сборник статей. — Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2017. — С. 3650–3654.

6. Бероева, Е. А. Управление развитием профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании / Е. А. Бероева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : сборник статей. — Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2022. — С. 3901–3905.

7. Нескреба, Т. А. Повышение уровня профессиональной компетентности учителя физической культуры в системе дополнительного педагогического образования / Т. А. Нескреба, Д. А. Чернышев // Гуманитарный вестник Донецкого Государственного Педагогического Университета им. В. Шаталова. — 2020. — № 10. — С. 82–87.

8. Максимова, К. А. Активные методы обучения: сущность и классификация / К. А. Максимова, О. А. Зиновьев // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития : сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции. — Нижний Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2021. — С. 240–243.

9. Каришина, И. Е. Применение современных образовательных технологий в сфере дополнительного профессионального образования / И. Е. Каришина // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. — 2025. — № 49. — С. 40–47.

УДК 372.881.111.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТА КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ КУРСА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

РЕДНИКОВА ИРИНА ПЕТРОВНА
старший преподаватель
АНО ВО Университет Иннополис

Аннотация: В статье рассматривается проблема проектирования курса по иностранному языку для студентов ИТ направлений подготовки на основе профессиональных задач специалистов в области информационных технологий. Цель исследования — выявить и систематизировать профессиональные задачи ИТ специалиста в области иноязычной речевой деятельности. На основе обобщения педагогического опыта преподавания иностранного языка студентам ИТ направлений подготовки разработана классификация профессиональных задач, охватывающая все виды речевой деятельности: говорение (монологическая и диалогическая речь), чтение, аудирование и письмо. Анализ классификации показывает, что наибольшее разнообразие задач связано с говорением, что отражает высокую востребованность устных коммуникативных навыков. Чтение и аудирование предполагают работу с аутентичными профессиональными материалами, письменная речь — владение разными жанрами и стилями. Предлагаемая классификация может служить основой при разработке курса обучения иностранному языку студентов ИТ направлений подготовки.
Ключевые слова: профессиональные задачи, ИТ специалист, иноязычная коммуникативная компетенция, английский язык для специальных целей, виды речевой деятельности.

PROFESSIONAL TASKS OF AN IT SPECIALIST AS A BASIS FOR DESIGNING A FOREIGN LANGUAGE COURSE

Rednikova Irina Petrovna

Abstract: This paper examines the problem of designing a foreign language course for students majoring in Information Technology, grounded in the professional tasks performed by IT specialists. The purpose of the study is to identify and systematize the professional tasks of an IT specialist that involve foreign language speech activity. Based on a synthesis of the author's pedagogical experience in teaching foreign languages to IT students, a classification of professional tasks has been developed. The classification encompasses all types of speech activity: speaking (monologic and dialogic), reading, listening, and writing. The analysis reveals that the greatest diversity of tasks is associated with speaking, indicating a high demand for oral communication skills in the professional domain. Reading and listening are predominantly linked to processing authentic professional materials, while writing requires proficiency in various genres and registers. The proposed classification can serve as a foundation for designing the content of foreign language instruction for IT students within an English for Specific Purposes (ESP) framework.
Keywords: professional tasks, IT specialist, foreign language communicative competence, English for Specific Purposes, foreign language speech activity.

Вступление

В условиях современного информационного общества профессии в сфере информационных технологий (ИТ) пользуются устойчивым спросом на рынке труда, что во многом обусловлено высокой востребованностью и конкурентоспособным уровнем оплаты труда. Характерной особенностью ИТ отрасли является международный характер проектов: идеи и разработки, возникая в одной стране, получают развитие в разных регионах мира. Это объективно требует от специалистов высокого уровня владения иностранным языком как инструментом профессиональной коммуникации.

Однако, несмотря на очевидный социальный заказ, практики развития иноязычной коммуникативной компетенции ИТ специалистов остается недостаточно разработанной. Существующие методики, как правило, ориентированы на инженерные специальности общего профиля и не в полной мере учитывают специфику профессиональной деятельности специалистов в области информационных технологий.

Поскольку существующие подходы к развитию иноязычной коммуникативной компетенции не учитывают специфику профессиональной деятельности ИТ специалистов, возникает необходимость в определении перечня профессиональных задач, которые должны быть положены в основу содержания обучения. **Цель исследования** - предложить перечень профессиональных задач ИТ специалистов в области иноязычной речевой деятельности.

Как показывает анализ научной литературы, до настоящего времени не сложилось целостного представления о профессиональных задачах ИТ специалистов в области иноязычной речевой деятельности, что затрудняет их использование в качестве основы для разработки курса.

Профессиональные стандарты, разработанные Министерством труда, предлагают «обобщенные трудовые функции, трудовые действия, место в системе уровней квалификации, образованию и обучению, опыту практической работы, необходимым знаниям и умениям» [4]. В документе представлены как “прямые требования к владению профессиональным иностранным языком, такие как знание английского языка на уровне, достаточном для чтения и понимания технической литературы, так и косвенные, говорящие о широком спектре знаний и умений в области английского языка” [2, с.86].

Наряду с профессиональными стандартами, фиксирующими требования к трудовым функциями ИТ специалистов, нормативной основой организации иноязычной подготовки в вузе выступают Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++) [7]. Разработчики ФГОС ВО 3++ включают владение иностранным языком в группу универсальных компетенций (УК), считая его необходимым компонентом подготовки студентов неязыковых вузов. В соответствии с УК-4 «выпускник вуза способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [7]. Однако, для реализации образовательного процесса в конкретном вузе, необходимо иметь более детальное представление об УК-4.

Практическая реализация требований ФГОС ВО 3++ находит отражение в примерных учебных программах. Среди них особого внимания заслуживает программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, разработанная под руководством С.Г.Тер-Минасовой и Е.Н.Солововой, в которой выделяется два целевых уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции и определяются требования к уровню владения студентами неязыковых вузов умениями аудирования, говорения, чтения и письма [6].

Вместе с тем примерная программа, будучи ориентированной на широкий круг неязыковых направлений, не учитывает специфику отдельных профилей подготовки. Это обстоятельство актуализирует проблему дифференциации содержания обучения иностранному языке в зависимости от профессиональных потребностей студентов. Как справедливо отмечают Т.М.Лазарева и Н.В.Дерябина в процессе разработки курса необходимо учитывать «потребности обучаемых в изучении иностранного языка, диктуемых характерными особенностями их профилей и направлений» [3, с.11]. В свою очередь, Т.Ю.Полякова предлагает «диверсифицировать профессиональные потребности инженеров, учитывать их отличия в зависимости от сферы применения иностранного языка, видов профессиональной деятельности и типов организаций в выборе адекватных форм и технологий обучения на занятиях по

иностранному языку для профессиональных целей». [5, с. 31]. Эмпирическое подтверждение необходимости учета специфики профессиональной деятельности представлено в исследовании Н.Л.Байдиковой, которая на основе анкетирования выпускников технического вуза установила, что перечень востребованных в профессиональной деятельности видов иноязычной речевой деятельности помимо говорения, чтения, письма и аудирования, включает устный и письменный перевод [1, с.115].

Таким образом, в научной литературе признается необходимость учета профессиональной специфики при проектировании курса иностранного языка для специальных целей, однако систематизированный перечень профессиональных задач ИТ специалистов в области иноязычной речевой деятельности отсутствует. Восполняя данный пробел, в настоящем исследовании предлагается классификация таких задач, разработанная на основе обобщения педагогического опыта.

Материалы и методы

Предлагаемая в контексте данного исследования классификация разработана на основе обобщения педагогического опыта преподавания иностранного языка студентам ИТ направлений подготовки, осуществлявшегося с 2022 года по 2026 учебный год. В качестве эмпирической базы выступили наблюдения за учебной деятельностью студентов, анализ их профессионально-ориентированных запросов, а также моделирование на занятиях ситуаций, имитирующих профессиональную коммуникацию ИТ специалистов. На основе систематизации типичных коммуникативных ситуаций был выделен перечень профессиональных задач, предполагающих владение иностранным языком. Предлагаемая классификация отражает реальные потребности студентов ИТ направлений в иноязычной подготовке.

Результаты и обсуждения

В отличие от существующих исследований, в которых профессиональные задачи рассматриваются фрагментарно, в настоящей работе предложена системная классификация профессиональных задач ИТ специалиста в области иноязычной речевой деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Профессиональные задачи ИТ специалистов в области иноязычной речевой деятельности

Виды речевой деятельности	Форма речи	Профессиональные задачи ИТ специалиста в области речевой деятельности
Говорение	**Монологическая речь**	-представлять устно профессиональные новости на иностранном языке; -передавать основную информацию аутентичного профессионального текста на иностранном языке; -выступать с докладом на конференции; -представлять результаты своей работы; -описать процедуру в области профессиональной деятельности; -устно оценивать результаты своей работы; -выступать с презентацией по знакомой профессиональной теме
	Диалогическая речь	-отвечать на вопросы на профессионально-ориентированные темы; -говорить на темы, включающие узко-профессиональные; -принимать участие в дискуссиях на профессиональные темы; -принимать участие в интервью
Чтение		-работать с аутентичными профессиональными текстами на иностранном языке; -интерпретировать сложный профессиональный иноязычный текст, выделять в нем основные идеи; -читать простые фактические тексты на профессиональные

Виды речевой деятельности	Форма речи	Профессиональные задачи ИТ специалиста в области речевой деятельности
		темы; -искать необходимую информацию в профессионально-направленном тексте; -понимать инструкции и процедуры в виде непрерывного текста, например, в руководстве пользователя
Аудирование		-работать с аутентичными профессиональными аудио материалами на иностранном языке; -интерпретировать сложный профессиональный иноязычный аудиоматериал, выделять в нем основные идеи; - следить за развернутой дискуссией или докладом на профессиональные темы; -понимать на слух техническую информацию; -работать с фактическими аудиоматериалами
Письмо		-описывать сложные технические процессы и проблемы; -четко формулировать запросы для получения необходимой информации; -объяснять решение проблемы или предоставлять инструкции; -возможность писать как в официальном, так и в неофициальном стиле (отчеты, общение в чатах, электронная переписка)

Анализ классификации показывает, про профессиональная деятельность ИТ специалистов требует владения всеми видами иноязычной речевой деятельности, однако их значимость неравномерна. Наибольшее разнообразие задач представлено в области **говорения**, что подчеркивает приоритетность развития иноязычной устной речевой деятельности. При этом монологическая речь включает как подготовленные (презентации, доклады), так и частично подготовленные формы (сообщение профессиональных новостей), а диалогическая речь требует спонтанного реагирования в дискуссиях и интервью.

Важной особенностью классификации является выделение **аудирования** как отдельного вида иноязычной речевой деятельности, необходимой для овладения студентами ИТ направлений подготовки, что традиционно недооценивается в практике преподавания иностранного языка в технических вузах. Работа с аутентичными аудиоматериалами и понимание профессиональных дискуссий на слух является неотъемлемой частью профессиональной коммуникации в международных проектах

Чтение, представленное в классификации, связано с работой с аутентичными профессиональными текстами – от инструкций и руководств пользователя до сложных технических документов, что отражает реальные профессиональные потребности ИТ специалистов, ежедневно сталкивающихся с необходимостью изучения технической документации на английском языке.

В области **письма** обращает на себя внимание разнообразие жанров – от официальных отчетов до электронной переписки в чатах, что требует от студентов ИТ направлений подготовки умения переключаться между формальным и неформальным стилями общения.

Заключение

В ходе исследования на основе обобщения педагогического опыта преподавания иностранного языка студентам ИТ направлений подготовки была разработана классификация профессиональных задач ИТ специалистов в области иноязычной речевой деятельности.

Анализ классификации позволяет сделать вывод, что профессиональная деятельности ИТ специалиста требует владения всеми видами иноязычной речевой деятельности, однако их значимость неравномерна. Наибольшее разнообразие задач связано с говорением, что отражает высокую востребованность устных коммуникативных навыков в профессиональной среде. Чтение и аудирование пред-

полагают работу с аутентичными профессиональными материалами, что актуализирует необходимость их включения в учебный процесс. Письменная речь охватывает широкий спектр жанров – от отчетов до неформальной переписки, что обуславливает необходимость развития у студентов навыков переключения между стилями общения.

Предложенная классификация может служить основой для проектирования содержания обучения иностранному языку студентов ИТ направлений подготовки и разработки учебно-методических материалов, ориентированных на реальные профессиональные потребности будущих специалистов.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением перечня задач на основе опроса работодателей и анализа актуальных профессиональных стандартов.

Список источников

1. Байдикова Н.Л. Социальный заказ общества как фактор конкретизации целей обучения иностранному языку в техническом вузе. Наука и школа. 2020. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-zakaz-obschestva-kak-faktor-konkretizatsii-tseley-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-tehnicheskom-vuze (дата обращения: 21.07.2026).

2. Иноземцева К.М. Анализ современных требований к владению иностранным языком специалистами инженерно-технических профилей. Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 71-90. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-71-90.

3. Лазарева Т.М., Дерябина Н.В. Проектирование курса "Язык профессионального общения". Социогуманитарный вестник. 2012. № 2(9). С. 9-11.

4. Национальный реестр профессиональных стандартов [Электронный ресурс]: офиц. сайт. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-trudovyh-funkcij/ (дата обращения: 24.07.2026).

5. Полякова Т.Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании: монография. М.: МАДИ, 2010. 384 с.

6. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов» / науч.-метод. совет по иностранным языкам Минобрнауки РФ; сост. С.Г. Тер-Минасова, Е.Н. Соловова. М.: Изд-во Министерства образования РФ, 2009. 23 с. URL: https://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cgd/doc/language_pr1.pdf (дата обращения: 24.07.2026).

7. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24 (дата обращения: 22.08.2019).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

УДК 796.012.1:378.172

АНАЛИЗ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЫСОКОИНТЕНСИВНЫХ ИНТЕРВАЛЬНЫХ ТРЕНИРОВОК (ВИИТ) НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

ЧЖЭН ЖУЙ
магистрант
Чунцзинский университет технологии и бизнеса, г. Чунцзин, Новый район Лянцзян

Аннотация: В статье представлен теоретический анализ и обобщение эмпирических данных о применении высокоинтенсивных интервальных тренировок (ВИИТ) на занятиях по физическому воспитанию в высших учебных заведениях. Рассматриваются теоретические основы ВИИТ, физиологические механизмы его эффективности, практические аспекты внедрения в учебный процесс, а также результаты исследований, подтверждающие его целесообразность и эффективность.
Ключевые слова: высокоинтенсивные интервальные тренировки, ВИИТ, физическое воспитание, высшее учебное заведение, кардиореспираторная выносливость, целесообразность, эффективность.

FEASIBILITY AND EFFECTIVENESS ANALYSIS OF HIGH-INTENSITY INTERVAL TRAINING (HIIT) IN UNIVERSITY PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Zheng Rui

Abstract: The article presents a theoretical analysis and generalization of empirical data on the application of high-intensity interval training (HIIT) in physical education classes in higher educational institutions. Theoretical foundations of HIIT, physiological mechanisms of its effectiveness, practical aspects of implementation in the educational process, as well as research results confirming its feasibility and effectiveness are considered.
Key words: high-intensity interval training, HIIT, physical education, higher educational institution, cardiorespiratory endurance, feasibility, effectiveness.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема снижения уровня физической подготовленности студентов остаётся актуальной в современной педагогической практике. Наблюдается устойчивая тенденция ухудшения показателей кардиореспираторной выносливости, мышечной силы и композиции тела среди студенческой молодёжи [1, 2]. Традиционные формы занятий, основанные на продолжительных нагрузках умеренной интенсивности, зачастую не обеспечивают достаточного тренирующего эффекта в условиях ограниченного времени и снижения мотивации. Высокоинтенсивные интервальные тренировки (ВИИТ) — альтернативный подход, характеризующийся кратковременными периодами нагрузки высокой интенсивности (≥80 % от максимальной ЧСС), чередующимися с периодами отдыха [3]. Цель статьи — проанализировать целесообразность и эффективность применения ВИИТ на занятиях по физическому воспитанию в вузах.

Цель настоящей статьи — проанализировать целесообразность и эффективность применения

ВИИТ на занятиях по физическому воспитанию в высших учебных заведениях на основе теоретического обзора и обобщения эмпирических данных, а также предложить практические рекомендации по внедрению ВИИТ в учебный процесс.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование выполнено в форме теоретического анализа и систематизации научных данных. Источниками послужили статьи в рецензируемых журналах за 1996–2025 гг. из баз «Веб оф Сайенс», «Скопус», «ПабМед» и «КНРНИК». Критерии отбора: наличие эмпирических данных о влиянии ВИИТ, релевантность контексту высшего образования, достоверность результатов. Эффективность оценивалась по МПК, композиции тела, мышечной силе и выносливости; целесообразность — по временной эффективности, ресурсоёмкости, адаптивности и безопасности.

ОБСУЖДЕНИЕ

Теоретические основы ВИИТ. ВИИТ основан на чередовании коротких периодов высокоинтенсивной нагрузки (20–60 с при ≥80 % от максимальной ЧСС) с периодами восстановления [3, 4]. Физиологический механизм эффективности включает: повышение МПК за счёт увеличения сердечного объёма и капилляризации мышц; усиление посттренировочного окисления жиров (эффект избыточного послетренировочного потребления кислорода); улучшение нейромышечной координации [5]. Среди распространённых протоколов выделяются протокол Табата (20 с / 10 с, 8 повторений, 4 минуты) [5] и протокол Гибала (1 мин / 1 мин, 10 повторений) [4]. Протокол Табата отличается компактностью и высокой плотностью нагрузки, удобной для интеграции в краткие сегменты занятия, тогда как протокол Гибала обеспечивает более равномерную нагрузку, предпочтительную для студентов начального уровня.

Практическое применение ВИИТ в учебном процессе. Интеграция ВИИТ в 90-минутное занятие: замена части аэробной нагрузки на ВИИТ-модуль (4–20 минут), использование в качестве разминки (5–7 минут) или отдельное занятие (20–30 минут). Пример протокола Табата для начального уровня: бёрпи, прыжки с коленями, приседания с выпрыгиванием, отжимания (20 с / 10 с, 4 минуты, 1–3 цикла). Программа на семестр: 1–2-я недели — 1 цикл; 3–4-я — 2; 5–6-я — 3; далее — до 4–6 циклов. Принципы безопасности: разминка, прогрессивность, мониторинг ЧСС, индивидуализация [6]. В исследовании Итер 8-недельная программа (3 раза в неделю по 8–12 минут) улучшила выносливость (величина эффекта 1,08) и мышечную подготовленность (0,99) у студентов 18–25 лет [6].

Анализ целесообразности. Оценка по четырём критериям: временная эффективность — ВИИТ-модуль встраивается в 90-минутное занятие; ресурсоёмкость — не требуется специальное оборудование; адаптивность — модификация для разных уровней; кадровый аспект — преподавателю нужно обучение методике [8]. Мотивационная привлекательность: короткая длительность и разнообразие повышают вовлечённость [6].

Анализ эффективности. Обобщение результатов: значимое повышение МПК после 4–8 недель ВИИТ; снижение жировой массы; улучшение мышечной выносливости. Систематический обзор Инь (2025, 21 исследование, 728 участников) показал снижение индекса массы тела и повышение МПК и мышечной силы у студентов. 12-недельная программа улучшила прыжок в длину, жизненную ёмкость лёгких и результаты в беге. При сравнении с тренировками умеренной интенсивности ВИИТ даёт сопоставимые или превосходящие результаты при меньшем объёме времени. Чэнь и Цянь (2023, 480 студентов) подтвердили улучшение подготовленности; Лу и Мэн (2023, 80 студентов) — эффективность для контроля массы тела. Однако приверженность может ограничиваться высокой воспринимаемой нагрузкой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании проведённого анализа можно сделать вывод, что ВИИТ является целесообразным и эффективным методом для занятий по физическому воспитанию в вузах. Ключевые преимущества: высокая временная эффективность, положительное влияние на выносливость, композицию тела и мышечную силу, минимальные требования к оборудованию. Рекомендуется постепенное внедрение — от протокола Табата к более продолжительным форматам с мониторингом состояния студентов. Ограничения: анализ основан на теоретическом обзоре. Перспективы: проведение лонгитюдных экспериментов и разработка стандартизированных протоколов внедрения ВИИТ.

© Чжэн Жуй, 2026

УДК 796.9

ВОЗРАСТНЫЕ РАМКИ МАКСИМАЛЬНОЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ В СПРИНТЕ У ЭЛИТНЫХ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ НА ЧЕМПИОНАТАХ МИРА И ОЛИМПИЙСКИХ ЗИМНИХ ИГРАХ В ПЕРИОД С 2001 ГОДА ПО 2026 ГОД

ЕРШОВА МАРИЯ ОЛЕГОВНА
студентка 4 курса
ФГБОУ ВО «Российский университет спорта „ГЦОЛИФК“»

Аннотация: проведен анализ возрастной результативности у мужчин в лыжных гонках на чемпионатах мира (ЧМ) и Олимпийских зимних играх (ОЗИ) в спринте. Определена динамика среднего возраста победителей и призеров на ЧМ и ОЗИ. В данной работе применялся анализ литературных источников, анализ протоколов соревнований чемпионатов мира и Олимпийских зимних игр по лыжным гонкам в период с 2001 по 2026 гг., проводимых международной федерации лыжного спорта и сноуборда (FIS), методы математико-статистической обработки данных. Представленные методы позволили определить возраст победителей и призеров среди мужчин в дисциплине спринт на ЧМ и ОЗИ по лыжным гонкам в период с 2001 по 2026 г., что в дальнейшем позволило получить индивидуальные и групповые модельные возрастные характеристики победителей и призеров на самых значимых спортивных мероприятиях. Выявлена тенденция к снижению возраста победителей и призеров у мужчин. Проанализировано 20 протоколов из которых семь ОЗИ (2002/2006/2010/2014/2018/2022/2026) и тринадцать ЧМ (2001/2003/2005/2007/2009/2011/2013/2015/2017/2019/2021/2023/2025) за исследуемый период, выявлена результативность 60 победителей и призеров среди мужчин.
Ключевые слова: средний возраст, мужчины, лыжные гонки, победитель и призеры чемпионата мира и Олимпийских зимних игр, результативность, спринт.

AGE RANGE OF MAXIMUM PERFORMANCE IN SPRINTS FOR ELITE SKI RACERS AT WORLD CHAMPIONSHIPS AND THE OLYMPIC WINTER GAMES FROM 2001 TO 2026

Ershova Maria Olegovna

Abstract: The paper analyzes the age performance of men in cross-country skiing at the World Championships (WC) and the Olympic Winter Games (OWG) in sprint. The dynamics of the average age of winners and medalists at the WC and OWG are determined. The paper uses an analysis of literary sources, an analysis of the protocols of the World Championships and the Olympic Winter Games in cross-country skiing from 2001 to 2026, organized by the International Ski Federation (FIS), and mathematical and statistical data processing methods. The presented methods allowed to determine the age of the winners and medalists among men in the sprint discipline at the World Championships and the Olympic Games in cross-country skiing in the period from 2001 to 2026, which further allowed to obtain individual and group model age characteristics of the winners and medalists at the most significant sports events. A tendency to decrease the age of the winners and

medalists among men was revealed. 20 protocols have been analyzed, including seven OSIs (2002/2006/2010/2014/2018/2022/2026)
Keywords: average age, men, cross-country skiing, winners and medalists of the World Championships and the Olympic Winter Games, performance, sprint.

Результаты исследования. Главными международными соревнованиями являются Олимпийские зимние игры (ОЗИ) и чемпионаты мира (ЧМ) [1]. Мужской лыжный спринт представляет собой одну из самых динамичных, скоростных и бескомпромиссных дисциплин в зимних видах спорта. Дебют лыжного спринта на этапах Кубка мира состоялся в 1996 году на этапе в г. Райт-им-Винкль (Германия), на Чемпионатах мира – в 2001 году в г. Лахти (Финляндия) и в 2002 году лыжникам-олимпийцам соревновательная программа Олимпийских зимних игр была дополнена лыжным спринтом [3].

Ключевой особенностью мужского спринта является его жесткий многотуровый формат, который кардинально отличает эту дисциплину от традиционных дистанционных гонок. Календарь соревновательного дня выстроен так, что предъявляет экстремальные требования к физической подготовке, тактической грамотности и психической устойчивости атлетов. Продолжительность восстановительных периодов между квалификацией и четвертьфиналом составляет в среднем 90-120 минут. Однако далее интервал между турами стремительно сокращается до 20–35 минут между четверть- и полуфиналом, а пауза перед решающим забегом (между полуфиналом и финалом) сжимается до критических 15–20 минут в зависимости от номера забега [2].

Именно высокая частота повторений максимальных анаэробных нагрузок на фоне острого дефицита времени для восстановления обеспечивает существенное отличие лыжного спринта от других видов гонок. Мужские забеги характеризуются более высокой пиковой скоростью, плотностью контактной борьбы и агрессивными финишными рывками. Это диктует особые требования к физиологии спортсменов, специализирующихся в данной дисциплине: им необходима уникальная способность не только развивать взрывную мощность, но и эффективно утилизировать лактат и восстанавливать алактатные энергетические системы в сжатые промежутки между стартами. Введение этой дисциплины потребовало пересмотра всей методологии подготовки национальных сборных, сместив акцент с монотонной аэробной выносливости на развитие специфической спринтерской работоспособности.

В таблице 1 представлен анализ высококвалифицированных лыжников-гонщиков в дисциплине «спринт» в период с 2001 по 2026 гг. на ОЗИ и ЧМ позволил выявить, что из 20-ти возможных золотых медалей у сборной России в активе три (ЧМ-2005 г. – Василий Рочев, ОЗИ-2010 – Никита Крюков, ЧМ-2013 – Никита Крюков), 2 медали серебряного достоинства (ОЗИ-2010 – Александр Панжинский, ЧМ-2017 – Сергей Устюгов) (и три медали бронзового достоинства (ОЗИ-2018 – Александр Большунов, ЧМ-2019 – Глеб Ретивых, ОЗИ-2022 – Александр Терентьев).

В таблице 2 представлен анализ достижений элитных лыжников-гонщиков национальных сборных команд на 13-ти чемпионатах мира и 7-ми Олимпийских зимних игр по лыжным гонкам в дисциплине спринт в период с 2001 г. по 2026 г., который позволил подвести итог по количеству завоеванных медалей золотого, серебряного и бронзового достоинства. Победителями и призёрами соревнований у мужчин стали представители 9-ти стран. Большинство золотых медалей (65%) выиграны национальной сборной Норвегии, у сборной России данное процентное соотношение составило (15%).

Наибольшее количество наград завоевали спортсмены сборной команды Норвегии – всего 28 медалей: 13 золотых, 7 серебряных, 8 бронзовых. На втором месте по количеству завоеванных медалей 2 страны, Россия и Швеция, их количество составило 9 медалей: 3 золотых, 2 серебряных, 4 бронзовых (табл. 2).

Среди лыжников, представляющих элиту лыжных гонок, норвежец (Johannes Høsflot Klæbo), стал самым юным обладателем золотой медали, выиграв ее на ОЗИ в Пхенчхане в 2018 году в возрасте 21 года. Стоит отметить, что 2 золотые медали в возрасте 31 года на главных международных соревнования были завоеваны норвежскими спортсменами на ЧМ в 2007 г. (Jens Arne Svartedal) и на ОЗИ в 2014 г. (Ola Vigen Hattestad). Также стоит отметить, что возрастной рекорд среди медалистов принадлежит

известному итальянскому лыжнику (Federico Pellegrino), который завоевал серебряную награду на ЧМ в Тронхейме в 2025 году, будучи в возрасте 34-х лет (табл.3). Примечательно, что в дисциплине спринт по лыжным гонкам на чемпионатах мира и Олимпийских зимних играх в период с 2001 г. и 2026 г. минимальное среднее значение возраста среди мужчин составило 23±2,31на ОЗИ в 2010 г. в Ванкувере, когда золото выиграл россиянин Никита Крюков в возрасте 24 лет, а Александр Панжинский завоевал серебро в возрасте 20 лет. Максимальное среднее значение возраста достигло 31±3,06 лет на ЧМ в 2025 г. (табл. 3).

Таблица 1

Победители и призёры в дисциплине спринт на чемпионатах мира и Олимпийских зимних играх по лыжным гонкам в период с 2001 г. по 2026 г.

Место проведения соревнования	Мужчины		
	Золото	Серебро	Бронза
ЧМ-2001	T Hetland (NOR)	C Zorzi (ITA)	H Solbakken (NOR)
ОЗИ-2002	T Hetland (NOR)	P Schlickenrieder (GER)	C Zorzi (ITA)
ЧМ-2003	T Fredriksson (SWE)	H Bjerkeli (NOR)	T Hetland (NOR)
ЧМ-2005	**В. Рочев (Россия)**	T Hetland (NOR)	T Fredriksson (SWE)
ОЗИ-2006	B Lind (SWE)	R Darragon (FRA)	T Fredriksson (SWE)
ЧМ-2007	J SvartedaL (NOR)	M Larsson (SWE)	Roenning E (NOR)
ЧМ-2009	O Hattestad (NOR)	J Kjoelstad (NOR)	**Н. Морилов (Россия)**
ОЗИ-2010	**Н. Крюков (Россия)**	**А. Панжинский (Россия)**	P Northug (NOR)
ЧМ-2011	M Hellner (SWE)	P Northug (NOR)	E Joensson (SWE)
ЧМ-2013	**Н. Крюков (Россия)**	P Northug (NOR)	A Harvey (CAN)
ОЗИ-2014	O Hattestad (NOR)	T Peterson (SWE)	E Joensson (SWE)
ЧМ-2015	P Northug (NOR)	A Harvey (CAN)	O Hattestad (NOR)
ЧМ-2017	F Pellegrino (ITA)	**С. Устюгов (Россия)**	J Klaebo (NOR)
ОЗИ-2018	J Klaebo (NOR)	F Pellegrino (ITA)	**А. Большунов (Россия)**
ЧМ-2019	J Klaebo (NOR)	F Pellegrino (ITA)	**Г. Ретивых (Россия)**
ЧМ-2021	J Klaebo (NOR)	E Valnes (NOR)	H Taugboel (NOR)
ОЗИ-2022	J Klaebo (NOR)	F Pellegrino (ITA)	**А. Терентьев (Россия)**
ЧМ-2023	J Klaebo (NOR)	P Golberg (NOR)	J Chappaz (FRA)
ЧМ-2025	J Klaebo (NOR)	F Pellegrino (ITA)	L Vuorinen (FIN)
ОЗИ-2026	J Klaebo (NOR)	B Ogden (USA)	O Vike (NOR)

Таблица 2

Количество медалей, завоёванных спортсменами стран-участниц ЧМ и ОЗИ в индивидуальном спринте в период с 2001 по 2026 гг.

Страна	золото	серебро	бронза	Итого	Место
Норвегия	13	7	8	28	1
Россия	**3**	**2**	**4**	**9**	**2**
Швеция	3	2	4	9	2
Италия	1	5	1	7	4
Франция	---	1	1	2	5
Канада	---	1	1	2	5
Германия	---	1	---	1	7
США	---	1	---	1	7
Финляндия	---	---	1	1	9

Таблица 3

Возраст мужчин, которые стали победителями и призерами ЧМ и ОЗИ по лыжным гонкам в период с 2001 г. по 2026 г.

Ранг соревнования	Мужчины, возраст			
	Занятое место			X ср±σ
	1	2	3	
ЧМ-2001	27	28	27	27±0,58
ОЗИ-2002	28	32	29	30±2,83
ЧМ-2003	27	25	29	27±2
ЧМ-2005	24	31	29	28±4,95
ОЗИ-2006	27	22	29	26±3,61
ЧМ-2007	**31**	26	24	27±3,61
ЧМ-2009	26	25	22	24±2,08
ОЗИ-2010	24	20	24	**23±2,31**
ЧМ-2011	25	25	25	25±0
ЧМ-2013	27	27	24	26±1,73
ОЗИ-2014	**31**	33	28	31±2,52
ЧМ-2015	29	26	32	29±3
ЧМ-2017	26	24	**20**	23±3,06
ОЗИ-2018	**21**	27	21	23±3,46
ЧМ-2019	22	28	27	26±3,21
ЧМ-2021	24	24	27	25±1,73
ОЗИ-2022	25	31	22	26±4,58
ЧМ-2023	26	32	23	27±4,58
ЧМ-2025	28	**34**	30	**31±3,06**
ОЗИ-2026	29	25	22	25±3,51

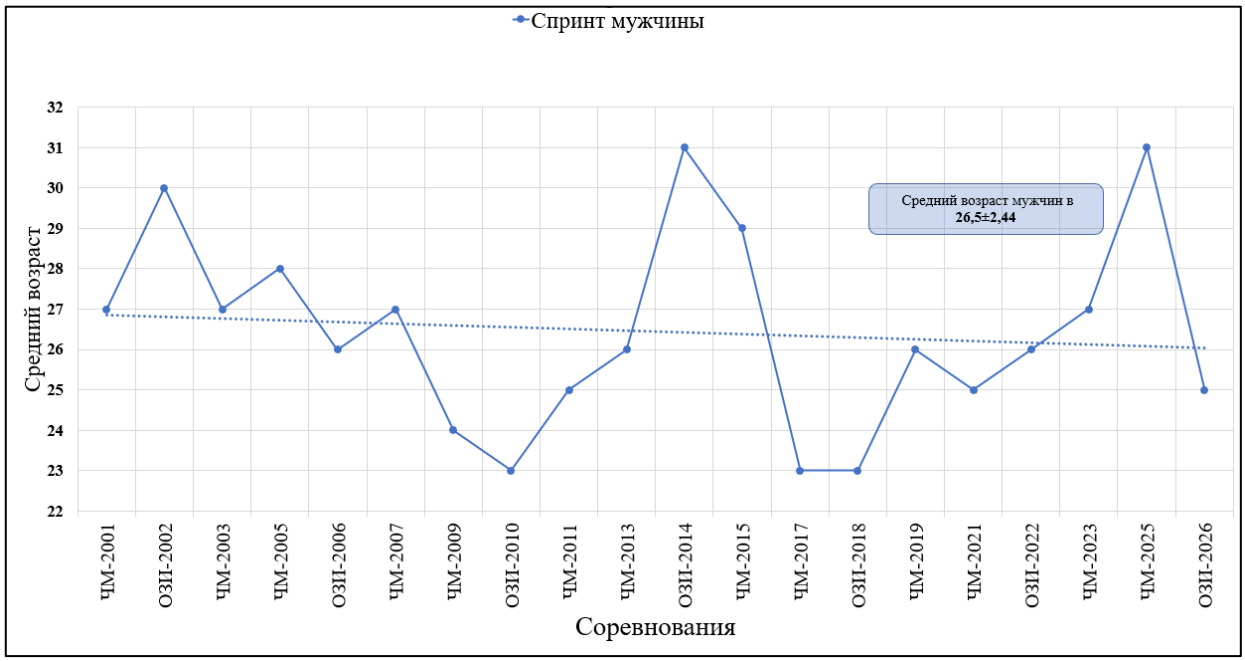

Рис. 1. Динамика среднего возраста у мужчин, победителей и призеров в ЧМ и ОЗИ в индивидуальном спринте в период с 2001 г. по 2026 г.

Динамика среднего возраста победителей и призеров чемпионата мира и Олимпийских зимних игр в период с 2001 г. по 2026 г. у лыжников-гонщиков в дисциплине «спринт» отображена на рисунке 1.

В исследуемой дисциплине было проанализировано 20 протоколов, из них 13-ть пришлось на чемпионаты мира, и 7-мь на Олимпийские зимние игры.

Выявленные значения среднего возраста победителей и призеров ЧМ и ОЗИ в период с 2001 г. по 2026 г. позволили построить линию тренда, благодаря которой мы видим уменьшение среднего возраста у мужчин в дисциплине спринт, из чего мы делаем выводы о омоложении данной дисциплины. За весь рассматриваемый период средний возраст в дисциплине спринт составил 26,9±1,76 лет (рис.1).

Выводы: определена общая тенденция к снижению среднего возраста у высококвалифицированных лыжников-гонщиков в спринте; зафиксированы возрастные характеристики спортсменов, представляющих элиту лыжных гонок в дисциплине спринт: в период с 2001 г. по 2026 г. средний возраст у мужчин составил 26,5±2,44 лет (Vк.в. – 9,21 %), при этом минимальный возраст – 20 лет, максимальный – 34 года.

Список источников

1. Баталов, А. Г. Соревновательная результативность в лыжном марафоне на 50 км на ОЗИ и ЧМ за весь период их проведения (с 1924 по 2019 гг.) / А. Г. Баталов, В. Г. Сенатская, А. В. Щукин // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2020. – Т. 15. – № 2. – С. 9-16.

2. Колыхматов, В. И. Особенности соревновательной деятельности лыжников-гонщиков высокой квалификации в командном спринте / В. И. Колыхматов, А. И. Головачев, С. В. Широкова // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2015. – № 7. – С. 94-100.

3. Раменская, Т. И. Лыжные гонки: учебник / Т. И. Раменская, А. Г. Баталов. – М.: Буки Веди, 2015. – 563 с.

УДК 378.172

ИЗМЕНЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ РОССИЙСКОЙ ТАМОЖЕННОЙ АКАДЕМИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ГОДА ОБУЧЕНИЯ

АНДРЕЕВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА
старший преподаватель
РОГАЧЕВА КСЕНИЯ БОРИСОВНА
преподаватель
Российская таможенная академия

Аннотация: В данной работе представлены результаты опроса студентов Российской таможенной академии (РТА), проведенного с использованием интернет – сервиса "Google Forms". Исследование направлено на изучение изменения отношения студентов к занятиям физической культурой (ФК) во внеурочное время в зависимости от их возраста. Особое внимание уделяется причинам снижения интереса к физической активности.
Ключевые слова: физическая культура, студенты, физические упражнения, физическая активность, мотивация, интерес к занятиям.

CHANGES IN THE ATTITUDE OF STUDENTS OF THE RUSSIAN CUSTOMS ACADEMY TO PHYSICAL CULTURE AND SPORTS DEPENDING ON THE YEAR OF STUDY

ANDREEVA ELENA YURIEVNA,
ROGACHEVA KSENIA BORISOVNA

Abstract: This paper presents the results of a survey of students at the Russian Customs Academy (RCA), conducted using the Google Forms online service. The study aims to investigate the changing attitudes of students towards physical education (PE) activities outside of class, depending on their age. Special attention is given to the reasons for the decline in interest in physical activity.
Key words: physical education, students, physical exercises, physical activity, motivation, and interest in sports.

Физическая культура играет ключевую роль в жизни учащихся РТА. Занятия спортом помогают поддерживать хорошую физическую форму, улучшают общую подготовку и укрепляют здоровье [3]. Физическая активность повышает устойчивость к стрессу, улучшает настроение и общее самочувствие студентов.

Это особенно важно для будущих сотрудников таможенной службы, которые должны быть готовы к физическим нагрузкам и стрессам в своей профессии [4]. Часть учащихся юношей поступает в Военный учебный центр (ВУЦ), где, помимо таможенной специальности, осваивают военную подготовку.

Абитуриенты ВУЦ сдают нормативы по физической подготовке, включающие тесты на скорость, силу и выносливость. Успешная сдача нормативов требует регулярных тренировок, что также стимулирует интерес к физической культуре [1]

Мотивация к занятиям может быть разная [2] Это не только желание сдать контрольные тесты, но и хорошо выглядеть, быть здоровым, желание преодолеть себя [5].

Цель работы – проанализировать отношение студентов разных курсов к занятиям физической культурой и спортом, а также предложить меры со стороны ВУЗа для повышения их заинтересованности в дополнительных занятиях.

Методы исследования: педагогический опрос.

Организация исследования: изучение проблемы проводилось с октября по ноябрь 2025 года путем дистанционного анкетирования 151 студента РТА с использованием платформы "Google Forms".

В результате опроса установлено, что 65% опрошенных в детстве занимались каким-либо спортом, 71% уверены, что заниматься необходимо. Но при этом 80% считают, что занятий по учебному плану им достаточно для поддержания хорошей физической формы.

Материалы и методы исследования. Мы решили выяснить, как меняется отношение к занятиям физической культурой и спортом с взрослением учащихся. Провели анкетирование студентов 1 и 4 курсов. Всего в анкетировании приняли участие 151 человек – 64 с 3 курса и 87 с 1 курса ФТД. Опрос проводился среди юношей. Респонденты ответили на следующие вопросы:

1. Вы занимаетесь физической культурой или спортом, помимо занятий по учебному плану? Мы получили следующие результаты: 1 курс: Да – 28 ч. (32%), нет – 15 ч. (18%), иногда – 44 ч. (50%)

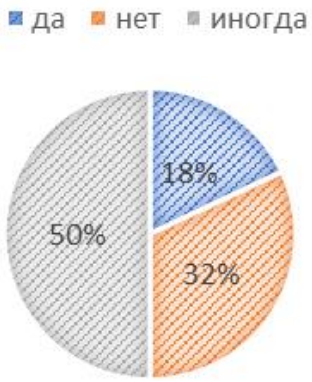

Рис. 1. Количество занимающихся физической культурой или спортом помимо занятий по учебному плану (1 курс).

3 курс: Да – 12 ч. 18%, нет – 17 ч. 27%, иногда – 35 ч. 55%

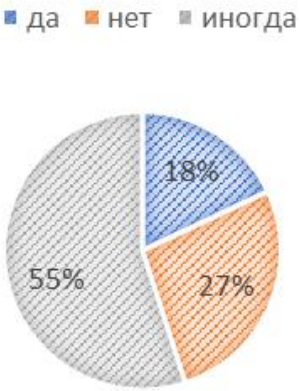

Рис. 2. Количество занимающихся физической культурой или спортом помимо занятий по учебному плану (3 курс)

Заметно падение интереса к занятиям физической культурой на старших курсах. Для того, чтобы выяснить причины этого, мы провели еще один опрос с теми же респондентами. Целью опроса было выяснить, какие факторы мешают студентам заниматься физической культурой. Были предложены следующие варианты ответа:

1. Работа
2. Учебная нагрузка
3. Отсутствие мотивации
4. Прочие причины

Результаты распределились следующим образом: на 1 курсе основной преградой для занятий оказалась учебная нагрузка – 48 ч. – 55% опрошенных отметили ее как основную проблему.

Отсутствие мотивации оказалось решающим фактором для 12 ч. – 14% первокурсников, работа – для 10 ч. – 11% и прочие причины – для 17 ч. – 20%.

Рис. 3. Факторы, препятствующие занятиям физической культурой 1 курс

Для учащихся 3 курса основным препятствующим занятиям фактором также выступила учебная нагрузка – так ответили 27 ч. – 44% опрошенных, для 12 ч. – 18% им стали прочие причины,12 ч. – 18% указали работу и у 13 ч. – 20% отсутствует мотивация.

Рис. 4. Факторы, препятствующие занятиям физической культурой 3 курс

Что необходимо сделать в ВУЗе, чтобы Вы стали заниматься физической культурой не только на занятиях?

1.Открыть секции по разным видам спорта, с контролем со стороны профессионального тренера

2. Обеспечить современным инвентарем спортивные залы и доступ в них в удобное время

3. Уменьшить учебную нагрузку и более равномерно ее распределить

5. Не буду заниматься ни при каких условиях

Рис. 5. Меры, способствующие внеурочным занятиям физической культурой

Заключение. Исходя из полученных результатов опроса, можно сделать вывод, что занятия физической культурой и спортом для обучающихся в РТА не являются приоритетными. На 3 и 4 курсе желания заниматься становится еще меньше.

Какие же способы решения этой проблемы можно предложить?

– это популяризация занятий физической культурой и спортом;

– создание внутри ВУЗа спортивных секций по наиболее востребованным видам спорта;

– создание современного спортивного зала с хорошим оборудованием и тренерским составом, удобное расписание работы зала;

– создание для обучающихся условий для самостоятельных занятий в удобное для них время с квалифицированной помощью специалиста – составлением плана тренировок в зависимости от целей и задач занимающихся, консультацией по профилактике травматизма в избранном виде, коррекции выполнения упражнений и т.п.

– создание системы преференций для регулярно занимающихся физической культурой;

– финансовые стимулирования, дополнительные баллы в портфолио будущего специалиста, поощрение этих обучающихся на общевузовских мероприятиях.

Некоторые преграды, с которыми учащийся таможенной академии может столкнуться при занятии физической культурой, включают: ограниченное время из–за учебной нагрузки, отсутствие мотивации или недостаток знаний о правильной технике выполнения упражнений. Однако, эти преграды могут быть преодолены путем планирования времени, поиска поддержки со стороны преподавателей таможенной академии.

Для решения этой проблемы можно предложить организовать занятия физической культурой путем посещения спортивных секций или клубов в академии. Также можно заниматься самостоятельно, выбрав удобное время и место для занятий. Важно составить план тренировок, учитывая индивидуальные цели и возможности обучающегося и придерживаться его.

Список источников

1. Мотивации физического самосовершенствования студентов в условиях вуза / А. М. Ахметов, Э. Т. Ахметова, Ю. П. Денисенко, П. В. Чухно // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 253. – EDN VUCXUD.

2. Бумарскова Н. Н., Никишкин В. А. Профилактика заболеваний и укрепление здоровья путем занятий физической культурой и спортом // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2022. № 4. С. 18–25. DOI 10.24412/2305-8404-2022-4-18-25.

3. Даудов Ш.А., Чебенева О.Е. Формирование интереса к физической культуре у современной молодежи// Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2024. № 4 (36). С. 67-7.

4. Мамонова В.Д. Отношение современной молодежи к занятиям физкультурой и спортом//Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 11-15 (79). С. 160-171.

5. И. С. Сырвачева Мотивация самостоятельных занятий физическими упражнениями// Физическая культура, здоровье: проблемы, перспективы, технологии: матер. регион. науч. конф. / ДВГУ. Владивосток, 2003. С. 108-1.

6. Цубан Ю.В. Влияние занятий физической культурой и спортом на эмоциональное состояние студентов российской таможенной академии// Педагогические науки. 2023. № 3 (121). С. 25-28.

УДК 796.853.264

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ БЛОЧНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОЧНЫХ НАГРУЗОК В КИОКУСИНКАЙ КАРАТЕ

ПОЛОВИНКИН ВЛАДИМИР СЕРГЕЕВИЧ
магистрант
Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева
г. Орёл, Россия

Аннотация. В последнее десятилетие популяризация киокусинкай карате в России привела к значительному увеличению числа спортсменов, что усилило конкуренцию на всех уровнях — от региональных турниров до всероссийских соревнований. Для подготовки спортсмена, претендующего на конкуренцию на высоком уровне, необходимо постоянное развитие физических качеств, технико-тактических навыков, психологических аспектов. Классический подход к построению тренировочного процесса, предполагающий одновременную работу над всеми компонентами в рамках одного занятия, сталкивается с рядом существенных проблем. Для такого вида единоборства как киокусинкай карате перспективным направлением модернизации тренировочного процесса может выступить блочная методика периодизации тренировочных нагрузок. Ее распространение обусловлено эмпирическими успехами, достигнутыми ведущими тренерами и исследователями в различных видах спорта. Основной постулат блочной периодизации (БП) основан на предположении, что высококонцентрированные тренировочные нагрузки, применяемые в определенные временные рамки, позволяют обеспечить более эффективную подготовку спортсменов. Эти преимущества связаны с благоприятной метаболической, гормональной и молекулярной адаптацией, произошедшей после целенаправленной тренировки БП.
Ключевые слова: блочная периодизация, мезоцикл, тренировочная нагрузка, киокусинкай карате, годичный цикл.

EFFECTIVENESS OF APPLYING THE BLOCK PERIODIZATION METHODOLOGY OF TRAINING LOADS IN KYOKUSHIN KARATE

Polovinkin Vladimir Sergeevich

Abstract. In the last decade, the popularization of Kyokushinkai Karate in Russia has led to a significant increase in the number of athletes, which has intensified competition at all levels, from regional tournaments to national championships. To prepare an athlete aspiring to compete at a high level, continuous development of physical qualities, technical-tactical skills, and psychological aspects is necessary. The classical approach to structuring the training process, which involves simultaneous work on all components within a single session, faces a number of significant problems. For a martial art like Kyokushinkai Karate, a promising direction for modernizing the training process could be the block method of periodization of training loads. Its widespread adoption is due to empirical successes achieved by leading coaches and researchers in various sports. The main postulate of block periodization (BP) is based on the assumption that highly concentrated training loads, applied within specific timeframes, allow for more effective athlete preparation. These advantages are linked to favorable metabolic, hormonal, and molecular adaptations that occur after targeted BP training.
Keywords: block periodization, mesocycle, training load, kyokushin karate, yearly cycle.

Блоковая периодизация была предложена в качестве альтернативы традиционной организации годичного плана тренировок в начале 80-х годов. Одним из пионеров-основателей новой схемы тренировочного планирования был и остается профессор, доктор наук Владимир Иссурин. В отличии от общепринятого подхода, который одновременно развивает различные физические качества в течение всего ежегодного периода (теоретические основы такого «классического» распределения нагрузок были заложены профессором Юрием Верхошанским в 70-х гг.), блоковая периодизация имеет концентрированные тренировочные блоки, нацеленные и развитие выбранных способностей на протяжении от 1 до 4 недель. Традиционное планирование тренировки не дает возможности для успешных многопиковых выступлений, которые стали желанными после значительного увеличения числа и частоты проведения престижных международных соревнований. Кроме того, одновременное развитие несовместимых спортивных (физических) способностей, характерное для традиционного подхода в планировании тренировочного процесса, вызывает противоречивые физиологические реакции, которые ухудшают адаптацию спортсменов. Таким образом, появление концепции блоковой периодизации было обусловлено актуальными требованиями спорта высших достижений [1].

Киокусинкай карате – один из наиболее жестких стилей ударных единоборств, что предъявляет повышенные требования к спортсменам. В отличие от других направлений карате, этот стиль характеризуется: Высокой интенсивностью тренировочного процесса – большие объемы нагрузок, включая ударную технику, силовую и функциональную подготовку; Жесткими стандартами надежности и стабильности – спортсмен должен демонстрировать не только техническое мастерство, но и выносливость, психологическую устойчивость в условиях полноконтактных поединков; Акцентом на соревновательную практику – регулярные спарринги и участие в турнирах являются неотъемлемой частью подготовки. По состоянию на 2026 год сборная России по киокусинкай карате входит в число сильнейших на международной арене.

Успехи национальной команды подтверждаются: Стабильно высокими результатами на чемпионатах мира и Европы. Глубиной состава – конкуренция на национальных чемпионатах достигла такого уровня, что попадание в сборную страны требует демонстрации высочайшего мастерства как у взрослых, так и у детей. В последнее десятилетие популяризация киокусинкай карате в России привела к значительному увеличению числа спортсменов, что усилило конкуренцию на всех уровнях — от региональных турниров до всероссийских соревнований [2]. Этот рост способствовал прогрессу в технической, тактической и физической подготовке юных спортсменов, а также расширению календаря соревнований, что положительно сказывается на развитии вида спорта, поскольку большой опыт соревновательной деятельности, позволяет "рискнуть" местом на пьедестале и отработать навыки, полученные на тренировках, в условиях реального боя, выработать навык адаптации к меняющимся соперникам с разными манерами ведения боя, что позволяет набраться опыта для главных стартов сезона, к которым относятся отборочные турниры в состав сборной региона и страны. Однако плотный соревновательный график и акцент на призовые места могут привести к негативным последствиям таким как: системное развитие навыков заменяется «натаскиванием» спортсменов к предстоящим соревнованиям; увеличение риска возникновения физического и психологического переутомления, в последствии приводящее к травмам.

Грамотный подход к выбору турниров «для отработки навыков» и внедрение блочной периодизации тренировочного процесса помогут без ущерба растить всесторонне развитого спортсмена и сохранить отрабатываемый годами прогресс, что так же положительно должно сказаться на развитии вида спорта киокусинкай карате [3].

Планирование годичного тренировочного цикла начинается с определения главных соревнований. В соответствии со сроками проведения главных стартов годичный цикл разделяется на некоторое количество тренировочных этапов, каждый из которых содержит мезоциклы трех типов: накопительный, трансформирующий и реализационный [4].

накопительный – посвященный развитию основных способностей (спортсмены накапливают потенциал в базовых двигательных и технических навыках);

трансформирующий – посвященный развитию специфических способностей (спортсмены преобразуют свой двигательный потенциал в специфическую по виду спорта подготовленность);

реализационный – предназначенный для предсоревновательной подготовки (моделирование соревновательного упражнения, достижения максимальной скорости и активизация восстановительных процессов перед соревнованиями) [1].

Киокусинкай карате предъявляет исключительно высокие требования к физической, технической-тактической, психологической подготовке спортсменов. Для подготовки спортсмена, претендующего на конкуренцию на высоком уровне, необходимо постоянное развитие физических качеств: силовых и скоростно-силовых способностей, общей и специальной выносливости, ловкости и координации движений; технико-тактических навыков: совершенствование техники ударов, блоков и перемещений, развитие скорости реакции на действия соперника, умение анализировать и адаптироваться к различным манерам ведения боя; психологических аспектов: уметь быстро и хладнокровно адаптироваться к изменяющимся условиям поединка, быть устойчивым к соревновательному стрессу [3].

Классический подход к построению тренировочного процесса, предполагающий одновременную работу над всеми компонентами в рамках одного занятия, сталкивается с рядом существенных проблем:

Когнитивная перегрузка; юные спортсмены физически не способны качественно усваивать такой объем разной информации, что приводит к «поверхностному» освоению навыков без должного закрепления.

Дефицит времени: стандартная 1,5-2 часовая тренировка не позволяет уделить достаточное внимание всем аспектам подготовки. Проблемы планирования нагрузки: сложность совмещения различных видов нагрузки (силовой, технической, тактической) без ущерба для восстановления, риск перетренированности при попытке охватить все компоненты в одном микроцикле.

Для такого вида единоборства как киокусинкай карате перспективным направлением модернизации тренировочного процесса может выступить блочная методика периодизации тренировочных нагрузок [5].

Общие положения концепции блоковой периодизации, предложенной В. Б. Иссуриным, выражаются в реализации следующих подходов [1]:

– только концентрированные тренировочные нагрузки могут стать достаточным раздражителем для значительного увеличения уровня проявления какого-либо двигательного качества и (или) технического навыка у спортсменов высокой квалификации;

– тренировочные нагрузки высокой концентрации не могут использоваться для развития многих качеств одновременно. Такая нагрузка должна осуществляться в виде блока – компактного объединения группы элементов для направленного воздействия на определенные функции;

– тренировочные блоки для развития разных способностей могут быть размещены только последовательно, но не одновременно;

– развитие процессов, связанных с достижением устойчивых адаптивных морфофункциональных изменений, требует достаточно долгого периода времени (приблизительно 3–5 недель), который соответствует продолжительности мезоциклов (блоков);

– в макроцикле подготовки следует выделять три типа мезоциклов (блоков), объединяемых в отдельный тренировочный.

Рациональная последовательность мезоциклов в пределах тренировочного этапа позволяет получить оптимальное наложение остаточных тренировочных эффектов. При этом предусматривается последовательное наложение более интенсивных и специфических воздействий на следы предшествующих нагрузок, обеспечивающих морфофункциональную основу для решения специфических задач [6]. Длительность мезоциклов тренировочного этапа и распределение средств подготовки в блоках зависят от продолжительности остаточного тренировочного эффекта (аэробная выносливость – 30±5 дн., максимальная сила – 30±5 дн., координационные способности – 30±5 дн., анаэробная гликолитическая выносливость – 18±4 дн., силовая выносливость – 15±5 дн., максимальная скорость (алактатная) – 5±3 дн.) [6].

При необходимости продления сроков тренировочного этапа для подготовки к конкретному старту в трансформирующий и реализационный мезоциклы следует включать специальный компактный

мини-блок с целью проявления остаточных тренировочных эффектов, поддерживающих аэробную производительность и/или мышечную силу [1].

По-видимому, высокая концентрация тренировочных нагрузок, когда они направлены на правильно подобранные целевые способности, обеспечивает эффективную стимуляцию соответствующих компонентов спортивной подготовленности. Предлагаемое чередование блоков мезоциклов предполагает рациональную последовательность тренировочных программ - от базовых компонентов к спортивно-специфичным - для формирования необходимой соревновательной подготовленности. Относительно кратковременная продолжительность нескольких блоков обеспечивает эффективное взаимодействие последовательных рабочих нагрузок и их эмоциональную привлекательность [6]. Этап подготовки, длящийся обычно четыре - семь недель, имеет явное сходство с традиционной моделью сезонного планирования, предусматривающей последовательную стимуляцию базовых, специфичных для спорта и предсоревновательных компонентов спортивной подготовленности. Дополнительное преимущество такой конструкции связано с многоразовым выходом на пик максимальных возможностей в структуре годового цикла. Таким образом, концепция БП позволяет преодолеть вышеупомянутые ограничения, присущие традиционному планированию подготовки спортсменов [1].

Отметим, что предлагаемые блоки мезоциклов основаны на разумном использовании фундаментальных механизмов адаптации человека. А именно - развитие базовых «функциональных» способностей во время блока накопления согласуется с механизмом гомеостатической регуляции [6]. Интенсивные тренировочные нагрузки, используемые для развития специфичных для вида спорта спортивных способностей в трансформационном блоке, опираются на механизм стрессовых реакций. Наконец, введение блокового мезоцикла перед соревнованиями (реализация) основано на биологическом законе суперкомпенсации [4].

Список источников

1. Иссурин В. Б., Лях В. И., Левушкин С. П. Результаты исследований и практические рекомендации по построению тренировки спортсменов на основе блоковой периодизации // Вестник спортивной науки. 2023. № 2. С. 15-22.

2. Белый К. В. Количественный анализ технического арсенала спортсменов киокусинкай в поединках высшего уровня //Вестник спортивной науки. – 2021. – №. 4. – С. 4-9.

3. Белый К. В., Эпов О. Г. Исследование практических приоритетов в подготовке спортсменов к соревновательным поединкам в киокусинкай и всестилевом каратэ //Наука и спорт: современные тенденции. – 2017. – Т. 14. – №. 1. – С. 18-25.

4. Максимова, Е. Н. МЕТОДЫ И ПРИНЦИПЫ Современной системы спортивной подготовки / Е. Н. Максимова // Наука-2020. – 2018. – № 3(19). – С. 7-13. – EDN UWNOAU..

5. Небураковский А. А., Щетина Б. М., Четвертаков А. В. Особенности физической подготовки юношей к кумите в кекусинкай каратэ-до // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 4 (158). С. 227-231.

6. Анисимова Е. А., Назаренко Л. Д. Концептуальные основы повышения эффективности системы спортивной подготовки квалифицированных спортсменов //Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2016. – №. 2. – С. 7-15.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.017.4

БЕЗОПАСНОСТЬ КАК ЦЕННОСТЬ: ВДЦ «ОКЕАН» — ФЛАГМАНСКАЯ ПЛОЩАДКА ВСЕРОССИЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ «ШКОЛА БЕЗОПАСНОСТИ»

СЕРОВА ЕВГЕНИЯ ПАВЛОВНА
к.п.н., методист научно-методического отдела
ГЕРАСЬКИНА ЕКАТЕРИНА ЕВГЕНЬЕВНА
педагог дополнительного образования
отдела патриотического воспитания и туризма
МОЛЧАНОВА ВАЛЕНТИНА ДМИТРИЕВНА
методист отдела патриотического воспитания и туризма
ФГБОУ «Всероссийский детский центр «Океан»

Аннотация. В статье рассматривается феномен безопасности как фундаментальной ценности в российском обществе и обосновывается роль Всероссийского детского центра «Океан» как флагманской площадки реализации программы «Школа безопасности». На основе социокультурного подхода и анализа теоретических исследований раскрывается многоаспектная природа безопасности как личностной и общественной ценности. Эмпирической базой выступают данные о реализации программы «Школа безопасности» в 6-й смене 2026 года (N=176, охват 94%) и Программа воспитательной работы ВДЦ «Океан» на 2026–2030 годы. Делается вывод о том, что ВДЦ «Океан» представляет собой уникальную институциональную площадку, интегрирующую профильную подготовку юных спасателей и пожарных с системой воспитательных практик, направленных на формирование у подростков ценностного отношения к безопасности как к личностно значимому и общественно необходимому качеству.
Ключевые слова: безопасность, ценность, культура безопасности, ВДЦ «Океан», «Школа безопасности», воспитание, личность безопасного типа, гражданская идентичность, национальный суверенитет.

SAFETY AS A VALUE: ALL-RUSSIAN CHILDREN'S CENTER "OCEAN" — THE FLAGSHIP PLATFORM OF THE ALL-RUSSIAN MOVEMENT "SCHOOL OF SAFETY"

Serova Evgeniya Pavlovna,
Geraskina Ekaterina Evgenievna,
Molchanova Valentina Dmitrievna

Abstract. The article examines the phenomenon of safety as a fundamental value in Russian society and substantiates the role of the All-Russian Children's Center "Ocean" as the flagship platform for implementing the "School of Safety" program. Drawing on the sociocultural approach and an analysis of theoretical research, the paper reveals the multidimensional nature of safety as both a personal and a societal value. The empirical basis comprises data on the implementation of the "School of Safety" program during the 6th session of 2026 (N=176, coverage 94%) and the Educational Work Program of the All-Russian Children's Center "Ocean" for 2026–2030. The authors conclude that the All-Russian Children's Center "Ocean" represents a unique institu-

tional platform that integrates specialized training for young rescuers and firefighters with a system of educational practices aimed at fostering in adolescents a value-based attitude toward safety as a personally meaningful and socially necessary quality.
Keywords: safety, value, safety culture, All-Russian Children's Center "Ocean", "School of Safety", education, personality of a safe type, civic identity, national sovereignty.

Безопасность — одно из основополагающих понятий, которое пронизывает все сферы человеческой жизни. Как справедливо отмечают Д. Г. Выговская и Е. В. Харченко [2, с. 38], «в настоящее время современные технологии, социальные преобразования, экологические проблемы и множество других аспектов представляют риски для нашего благосостояния. Поэтому закономерно, что вопросы безопасности приобрели особую значимость, как в повседневной жизни, так и в научных изысканиях». Особую актуальность безопасность приобретает для российского общества, которое в последние десятилетия сталкивается с новыми вызовами, испытаниями и трудностями.

В философской традиции потребность в безопасности рассматривается как одна из фундаментальных характеристик человеческого бытия. Как отмечает В. Н. Яхно [12, с. 171], «понятие безопасности фактически формирует социальную реальность — люди объединяются в те или иные группы, устанавливают друг с другом регулируемые определёнными нормами отношения именно для того, чтобы чувствовать себя в безопасности». А. Маслоу в своей знаменитой иерархии потребностей отвёл безопасности второе по значимости место после физиологических потребностей, что свидетельствует о глубинной природе этого феномена.

В отечественной науке проблема безопасности традиционно рассматривается сквозь призму юридических, экономических и политических дисциплин. Однако, как показывает современный научный дискурс, безопасность имеет не менее значимое культурное, ценностное и педагогическое измерение. Как отмечают В. В. Палаткин и Р. Г. Джуманов [6, с. 202], «в российских стратегических документах национальный суверенитет трактуется как состояние, включающее способность государства обеспечивать защиту культурной самобытности, непрерывность исторической памяти, устойчивость духовно-нравственных оснований и контроль над ключевыми информационными потоками». В этой логике особое значение приобретает формирование у подрастающего поколения культуры безопасности как внутреннего ресурса социально-культурной устойчивости государства.

Цель настоящей статьи — на основе синтеза философских, психолого-педагогических и эмпирических данных охарактеризовать феномен безопасности как ценности в российском обществе и обосновать роль ВДЦ «Океан» как флагманской площадки реализации программы «Школа безопасности», интегрирующей профильную подготовку с системой воспитательных практик, направленных на формирование личности безопасного типа.

Философское осмысление безопасности имеет глубокие исторические корни. Как отмечает В. Н. Яхно [12, с. 171–172], первым философом, обратившимся к проблеме безопасности, был Ф. Бэкон, который в «Трактате относительно разведки и личной безопасности королевы» фактически отождествил безопасность индивида с общественной безопасностью. Т. Гоббс рассматривал личную безопасность как достижимую лишь в сфере социального всеобщего, олицетворяемого властью абсолютного суверена, и в иерархии ценностей главными считал жизнь и безопасность [12, с. 172].

Дж. Локк, напротив, вывел на первый план проблему организации общества и качества общественной среды. По его мнению, «общественный договор» был заключён ради обеспечения безопасности, однако когда государство перестаёт гарантировать безопасность и само становится источником угроз, люди должны обезопасить себя от государства. У Локка безопасность уже не является первостепенной ценностью, так как возможна только при определённых условиях [12, с. 172].

Завершает новоевропейскую традицию осмысления безопасности Г. Гегель, утверждавший, что у человека «привычка к безопасности стала его второй натурой» и что «безопасность отдельного человека гарантирует целое». Гегель отдаёт безусловный приоритет безопасности государства, поскольку выполнение этого условия служит основанием безопасности индивида и имущества [12, с. 173].

Современная философия, представленная, в частности, работами М. Фуко и Ж. Бодрийяра, предлагает принципиально иное видение. Как показывает М. Фуко, забота государства о безопасности может превращаться в скрытую форму контроля и дисциплинарного воздействия [12, с. 173]. Ж. Бодрийяр идёт ещё дальше, утверждая, что производство безопасности становится индустрией, которая подменяет подлинную заботу о жизни символическим обменом [12, с. 174]. Эти идеи заставляют по-новому взглянуть на педагогическую практику формирования культуры безопасности: важно не просто транслировать нормы безопасного поведения, но и формировать у молодёжи критическое осмысление самого феномена безопасности, её подлинных и мнимых проявлений.

Эмпирическое исследование содержания понятия «безопасность» в языковом сознании носителей русской культуры, проведённое Д. Г. Выговской и Е. В. Харченко [2, с. 41–43], позволило выявить динамику трансформации этого образа сознания в периоды глобальных мировых потрясений.

В 2012–2013 годах, в период распространения террористических актов, безопасность в сознании россиян ассоциировалась прежде всего с защитой (20 реакций, 9%), домом (18 реакций, 8%) и охраной (16 реакций, 7%). В период пандемии коронавируса (2020–2021) фокус внимания сместился: дом (30 реакций, 15%) и спокойствие (11 реакций, 5,4%) вышли на первый план, а также усилилась семантическая зона «родные и близкие» — семья, мама, друзья. В 2022–2023 годах, с началом специальной военной операции, наиболее частотными реакциями стали: дом (39 реакций, 18%), защита (16 реакций, 7,2%), спокойствие (13 реакций, 6%) и опасность (10 реакций, 4,5%). Примечательно появление таких реакций, как Отчизна и Родина [2, с. 43].

Д. Г. Выговская и Е. В. Харченко [2, с. 44] делают вывод: «В языковом сознании россиян ценность безопасность была и остается крайне актуализированной, но в условиях новых вызовов значимость данной ценности продолжает расти». Более того, меняются внутренние смыслы: если в 2012–2013 годах это было многоплановое понятие, включающее разные аспекты повседневной жизни, то в период пандемии фокус сместился в сторону семьи и ответственного поведения, а с началом специальной военной операции на первый план вышла безопасность государства и Родины [2, с. 44].

Эти данные имеют прямое отношение к пониманию воспитательной миссии ВДЦ «Океан». Центр работает с подростками из разных регионов страны, чьё сознание несёт в себе эти смысловые слои. Задача педагогического коллектива — не просто транслировать знания о безопасности, но и работать с этими глубинными ценностными установками, формируя целостное и осознанное отношение к безопасности как к личностной и общественной ценности.

В современной педагогической науке категория «культура безопасности» приобретает всё более системный характер. Как отмечают В. В. Палаткин и Р. Г. Джуманов [6, с. 201], культура безопасности молодежи представляет собой «совокупность знаний, установок и моделей поведения, обеспечивающих личную и общественную стабильность». В структуре этого феномена исследователи выделяют три ключевых компонента: когнитивный (знания о принципах безопасного поведения и общественных рисках), аксиологический (ценностное отношение к безопасности как к общественному благу) и поведенческий (способность реализовывать безопасное поведение в конкретных ситуациях) [6, с. 210–211].

Особый интерес представляет разграничение, предлагаемое В. В. Палаткиным и Р. Г. Джумановым [6, с. 209–210], между понятиями «культура безопасности» и «культурная безопасность». Первое отражает личностные ценности и модель поведения, второе указывает на состояние и устойчивость культурной среды общества. В контексте настоящего исследования мы опираемся на понятие «культура безопасности» личности, так как именно она является основой культурной безопасности государства, а культурная безопасность, в свою очередь, создаёт социокультурные условия для воспитания ответственной, гражданско зрелой личности.

Как подчёркивается в исследовании Р. А. Андриановой «безопасный образ жизни детей, подростков и молодёжи рассматривается нами как функциональная система их позитивного взаимодействия с окружающей средой, обеспечивающая их защищённость во всех сферах жизнедеятельности социального пространства». Ключевым социально-педагогическим ресурсом формирования безопасного образа жизни, по мнению исследователя, выступает создание безопасной и комфортной среды жизнедеятельности, а также утверждение ценностей безопасного и здорового образа жизни [1, с. 9].

Как подчёркивают В. В. Палаткин и Р. Г. Джуманов «целенаправленное формирование культуры безопасности способствует переходу от формального знания правил к их внутреннему принятию как личностной ценности и социального долга». Это особенно важно в контексте работы с молодёжью, которая, как отмечают исследователи, «начинает воспринимать безопасность не только как индивидуальную необходимость, но и как часть общественной устойчивости и национальной ответственности» [6, с. 214].

Программа воспитательной работы ВДЦ «Океан» на 2026–2030 годы [7] представляет собой системный документ, определяющий ценностно-целевое содержание воспитательной деятельности Центра. Методологической основой Программы выступают системно-деятельностный и аксиологический подходы, что обеспечивает единство образовательной, досуговой и воспитательной деятельности [7, с. 4].

Целью Программы является «актуализация воспитания и развития детей на основе единых подходов и преемственности с единой системой воспитания и государственной политикой в области образования подрастающего поколения в Российской Федерации» [7, с. 5]. Программа направлена на сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, к которым относятся «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [7, с. 4].

Воспитательная система Центра основывается на методологии воспитания в коллективе (А. С. Макаренко, И. П. Иванов, О. С. Газман), педагогики временного детского коллектива (А. Н. Лутошкин) и педагогики сотрудничества [7, с. 4]. Основополагающим инструментом формирования личности выступает «Океанский кодекс нравственности» — свод правил и принципов, определяющий нормы поведения, взаимоотношений и ответственности участников программ тематических смен [7, с. 5].

Содержание воспитательной работы в Центре представлено тремя блоками: «МИР» (модули «Культура России», «Профориентация», «Территория РОСТа», «Детская дипломатия и международные отношения», «Территория ПОИСКа»), «РОССИЯ» (модули «Детское самоуправление», «Коллективная социально-значимая деятельность в Движении Первых», «Океанский стиль», «Экскурсии и походы», «Школа активного гражданина») и «ЧЕЛОВЕК» (модули «Спортивно-оздоровительная работа», «Психолого-педагогическое сопровождение», «Инклюзивное пространство», «Цифровая и медиасреда», «Моё безопасное детство») [7, с. 7].

Именно блок «ЧЕЛОВЕК», включающий модуль «Моё безопасное детство» [5, с. 17], становится непосредственной основой для реализации программы «Школа безопасности». Однако, как показывает анализ, воспитательный потенциал программы значительно шире и затрагивает все три блока, что делает её интегративным элементом всей воспитательной системы Центра.

Программа «Школа безопасности» в ВДЦ «Океан» реализуется как дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа физкультурно-спортивной направленности. В 6-й смене 2026 года (28 мая — 17 июня) программу прошли 232 участника из 17 регионов Российской Федерации, включая Алтайский край, Камчатский край, Красноярский край, Приморский край, Хабаровский край, Новосибирскую область, Курганскую область, Республику Саха (Якутия), Чувашскую Республику и другие субъекты РФ [8, с. 2].

Программа разделена на два профиля: «Юные спасатели» и «Юные пожарные». Целевой аудиторией выступают команды (10 человек: 6 юношей и 4 девушки) в возрасте 14–17 лет — победители региональных, межрегиональных и общероссийских соревнований [8, с. 1]. Такая структура обеспечивает высокий исходный уровень подготовки участников и сохранение соревновательного характера программы.

Профильная подготовка (64 академических часа) включает учебно-тренировочные занятия, соревнования по кроссу, комбинированным силовым упражнениям, поисково-спасательным работам на акватории и в условиях ЧС техногенного и природного характера, конкурс санитарных постов, конкурс знатоков, конкурс агитбригад, конкурс «Юный пропагандист», смотр строя и песни, а также Большую игру на местности «Живи!» [8, с. 6–10].

Особого внимания заслуживает тематический выезд на соревнования по пожарно-спасательному спорту, включающий преодоление стометровой полосы с препятствиями, подъём на второй этаж учебной башни и пожарную эстафету. Эти мероприятия проводятся при участии Главного управления МЧС России по Приморскому краю, что обеспечивает соответствие программы актуальным требованиям профессионального сообщества и стандартам, утверждённым нормативными документами [8, с. 7].

Программа «Школа безопасности» в ВДЦ «Океан» имеет не локальное, а общероссийское значение. Во-первых, она обеспечивает единство подходов и стандартов подготовки юных спасателей и пожарных на федеральном уровне, что закреплено в нормативных документах МЧС России и Министерства просвещения РФ. Соревнования проводятся в соответствии с действующими «Правилами организации и проведения соревнований обучающихся Российской Федерации "Школа безопасности"» (утв. МЧС России, Министерством просвещения РФ и Всероссийским детско-юношеским общественным движением «Школа безопасности» 20 декабря 2018 г. № 2-4-38-4), а также Положением о проведении соревнований по служебно-прикладному виду спорта «Пожарно-спасательный спорт» (утверждённым приказом Министерства спорта РФ от 21 марта 2023 г. № 189) [8, с. 1].

Во-вторых, она служит площадкой межрегионального обмена опытом, где команды из 17 субъектов РФ соревнуются по единым правилам, перенимают лучшие практики и устанавливают профессиональные и дружеские связи. Такое взаимодействие способствует консолидации юных спасателей и пожарных из разных регионов, формированию единого профессионального сообщества на уровне подрастающего поколения.

В-третьих, «Океан» создаёт условия, невозможные в регионах: профессиональное сопровождение специалистов МЧС (включая сотрудников Главного управления МЧС России по Приморскому краю и Дальневосточной пожарно-спасательной академии), интеграция с общероссийскими воспитательными программами (в частности, с Движением Первых), а также уникальная океанская среда, формирующая особый тип коллективной ответственности и гражданской идентичности. Как отмечается в Программе воспитательной работы [7, с. 4], воспитательная система Центра «организуется с учетом специфики расположения (Дальневосточный федеральный округ, страны Азиатско-Тихоокеанского региона)» и опирается на «педагогический опыт Центра, признанный в российском образовательном пространстве».

Таким образом, ВДЦ «Океан» выступает не просто местом проведения смены, но системообразующим элементом всероссийской системы подготовки юных спасателей и пожарных, обеспечивая единство подходов, стандартов и ценностных ориентиров на федеральном уровне.

Центральным результатом программы «Школа безопасности» является целенаправленное формирование личности безопасного типа — интегративного качества, выражающегося в совокупности знаний о рисках и социальных нормах (когнитивный компонент), ценностном отношении к безопасности как общественному благу (аксиологический компонент) и готовности действовать в соответствии с этими установками в реальных ситуациях (поведенческий компонент) [6, с. 210–211].

Когнитивный компонент (от информированности к осознанности). Программа включает интенсивную теоретическую подготовку, направленную на формирование системы знаний о безопасности:

– Конкурс знатоков — проверка и углубление теоретических знаний в области безопасности и спасательного дела. Как отмечается в документации программы, мероприятие позволяет «проверить и углубить теоретические знания в области безопасности и спасательного дела» [8, с. 7].

– Учебно-тренировочные занятия, построенные по модульному принципу и включающие теоретическую и практическую части. Они направлены на «систематизацию и практическое закрепление знаний, умений и навыков, необходимых для успешного прохождения командной игры на местности» [8, с. 6].

– Конкурс «Юный пропагандист», где участники создают и защищают тематические плакаты, что требует глубокого понимания темы и умения аргументированно излагать свою позицию [8, с. 8].

Результатом работы когнитивного компонента является то, что 42,61% участников отметили углубление теоретических знаний в изучаемой области [8, с. 26]. При этом, как подчёркивают В. В. Палаткин и Р. Г. Джуманов [6, с. 214], формирование культуры безопасности предполагает переход от формального знания правил к их осмысленному принятию.

Аксиологический компонент (от норм к ценностям). Программа целенаправленно формирует ценностное отношение к безопасности через систему воспитательных практик:

– «Океанский кодекс нравственности» — свод правил, определяющих нормы поведения, взаимоотношений и ответственности. В нём закреплены традиции доброго отношения к людям, законы здорового образа жизни, правила пожарной безопасности и техники безопасности [7,с.5]. Это означает, что безопасность становится частью повседневной культуры, а не просто набором запретов.

– Конкурс агитбригад — творческое осмысление темы безопасности через сценки, песни, стихи. Как отмечается в документации, конкурс направлен на «формирование культуры безопасности через творчество, развитие ораторских и актёрских способностей» [8,с.7]. Это не просто выступление, а эмоциональное присвоение ценностей безопасности.

– Смотр строя и песни — воспитание дисциплины, слаженности, чувства коллективизма [8,с.7]. Дисциплина в данном контексте — это проявление уважения к порядку как основе безопасности.

– Океанские практики — модули «Детское самоуправление» [7,с.12–13], «Коллективная социально-значимая деятельность в Движении Первых» [7,с.12], «Школа активного гражданина» [7,с.13], которые формируют гражданскую идентичность, ответственность и готовность к активному участию в общественной жизни — ключевые элементы ценностного отношения к безопасности.

Результатом работы аксиологического компонента является то, что 52,84% участников отметили приращение социальных качеств, 36,93% — эмоциональных, 34,66% — поведенческих [8,с.26]. Особенно показательно, что социальные качества вышли на первое место (52,84%). Это не случайно: как отмечается в Программе воспитательной работы [7, с. 4], воспитательная система Центра основывается на методологии воспитания в коллективе (А. С. Макаренко, И. П. Иванов). Безопасность в такой системе — это коллективная ответственность, где ценность безопасности осваивается через совместный опыт, взаимопомощь и поддержку.

Поведенческий компонент (от теории к практике). Программа включает интенсивную практическую подготовку, где участники неоднократно оказываются в ситуациях, приближённых к реальным:

– Соревнования по кроссу — командный забег на дистанцию 1000 м в формате эстафеты [8, с. 6]. Это не просто бег, а командное взаимодействие в условиях физического напряжения.

– Соревнования по комбинированным силовым упражнениям — выполнение сложных упражнений за ограниченное время [8, с. 6].

– Поисково-спасательные работы на акватории — «демонстрация уровня практической подготовки команд спасателей в выполнении спасательных операций на воде», направленные на «закрепление навыков слаженного взаимодействия, отработку алгоритмов спасения в условиях ограниченного времени» [8, с. 9].

– Поисково-спасательные работы в условиях ЧС техногенного и природного характера — «практическая отработка у участников устойчивых навыков ведения поисково-спасательных работ в условиях, имитирующих чрезвычайные ситуации» [8, с. 9].

– Конкурс санитарных постов — «проверка навыков оказания первой доврачебной помощи в полевых условиях» [8, с. 8].

– Большая игра на местности «Живи!» — «комплексная проверка и закрепление у участников практических навыков выживания, ориентирования в условиях, приближённых к реальным», направленная на «развитие командного взаимодействия, тактического мышления, скорости принятия решений и психологической устойчивости в нестандартных ситуациях» [8, с. 8].

– Тематический выезд на соревнования по пожарно-спасательному спорту — «комплексная проверка и развитие у участников профессиональных навыков, физической подготовки, скорости и слаженности действий, необходимых для работы в условиях, приближённых к реальным боевым» [8, с. 7].

Результатом работы поведенческого компонента является то, что 47,73% участников приобрели полезные навыки; 43,75% научились применять знания на практике; 59,66% респондентов оценили все занятия как полезные [8, с. 26].

Важнейшим механизмом формирования личности безопасного типа является межличностное взаимодействие в коллективе. Данные итогового анкетирования показывают, что наибольшее влияние

на участников оказали вожатые (84,09%) и ребята отряда (82,39%) [8, с. 26]. Это подтверждает ключевую роль коллектива и наставника в формировании ценностного отношения к безопасности. Как отмечается в Программе воспитательной работы [7, с. 4], «воспитательная система Центра основывается на методологии воспитания в коллективе». Это означает, что безопасность как ценность осваивается не через абстрактные инструкции, а через живой опыт совместной деятельности, взаимопомощи и ответственности.

Особого внимания заслуживает эффект «осознанного дефицита», зафиксированный в ходе диагностики групповой сплочённости по методике К. Сишора: входной показатель составил 15,38, выходной — 15,21 (отрицательная динамика –0,17) [8, с. 15]. Данный результат может быть интерпретирован не как снижение сплочённости, а как переход участников от необоснованно завышенной самооценки к более реалистичному восприятию собственных компетенций. Этот эффект, как отмечают Д. Г. Выговская и Е. В. Харченко [2, с. 44], отражает «мобилизационный механизм, который срабатывает в сознании россиян в случае нарастающей угрозы». В педагогическом контексте это означает, что программа не только даёт знания и навыки, но и формирует критическое мышление — неотъемлемое качество зрелой личности безопасного типа.

Совместное рассмотрение когнитивного, аксиологического и поведенческого компонентов позволяет представить формирование личности безопасного типа как целостный процесс. Как отмечают В. В. Палаткин и Р. Г. Джуманов [6, с. 210–211], эти компоненты не существуют изолированно: осведомлённость без ценностного принятия не обеспечивает устойчивого поведения, ценности без знаний остаются декларацией, а поведение без осознанности не может быть стабильным и социально ответственным. В таблице 1 представлена реализация формирования личности безопасного типа в программе «Школа безопасности»

Таблица 1

Реализация комплексного подхода в программе «Школа безопасности»

Компонент	Механизмы формирования	Результат (по данным анкетирования)
Когнитивный	Учебно-тренировочные занятия, конкурс знатоков, конкурс «Юный пропагандист»	42,61% углубили теоретические знания
Аксиологический	«Океанский кодекс нравственности», конкурс агитбригад, смотр строя и песни, океанские практики	52,84% приращение социальных качеств; 36,93% — эмоциональных
Поведенческий	Соревнования, поисково-спасательные работы, игра «Живи!», конкурс санитарных постов	47,73% приобрели навыки; 43,75% научились применять знания на практике
Социальное измерение	Взаимодействие с вожатыми и сверстниками, коллективная деятельность	84,09% отметили значимость вожатых; 82,39% — ребят отряда

Таким образом, программа «Школа безопасности» в ВДЦ «Океан» представляет собой целостную воспитательную систему, целенаправленно формирующую личность безопасного типа — человека, для которого безопасность является осознанной ценностью, а не внешним требованием.

Результаты итогового анкетирования (N=176, охват 94%) [8, с. 25–27] позволяют оценить эффективность программы по ряду параметров.

Представленная ниже статистика из итогового отчёта подтверждает, что программа успешно решает как профессионально-подготовительные, так и воспитательные задачи общероссийского масштаба.

Удовлетворённость участием в программе составила 83,64%, при этом 48,86% участников оценили свой опыт на 100%. Подавляющее большинство участников (77,27%) оценили общие мероприятия как «очень интересные и эмоционально яркие» [8, с. 26].

Приращение личностных качеств зафиксировано по следующим направлениям [8, с. 26]: социальные качества - 52,84%, физические качества - 44,89%, эмоциональные качества - 36,93%, поведенческие качества - 34,66%, интеллектуальные качества - 31,82%, моральные качества - 30,68%.

Наибольший прирост отмечен по социальным качествам, что объясняется интенсивным командным взаимодействием в ходе соревнований и совместной подготовки. Физические качества также заняли высокую позицию, что закономерно для программы спортивной направленности.

Значимые субъекты программы. Наибольшее влияние на участников оказали вожатые (84,09%) и ребята отряда (82,39%). Сотрудники (курсанты) МЧС были отмечены 50,57% респондентов [8, с.26]. Эти данные свидетельствуют о том, что воспитательный эффект программы опосредован не столько формальным содержанием, сколько межличностным взаимодействием и эмоциональными связями, формирующимися в коллективе.

Наиболее значимые профильные события. Лидирующие позиции заняли соревнования по кроссу (53,98%), турнир по лазертагу (43,18%), учебно-тренировочные занятия (39,77%) и тематический выезд на соревнования по пожарно-спасательному спорту (37,50%) [8, с. 26].

Результаты освоения программы:

– 47,73% участников отметили, что приобрели полезные навыки;
– 43,75% научились применять знания на практике;
– 42,61% углубили теоретические знания.

При этом 59,66% респондентов оценили все занятия как полезные [8, с. 26].

Результаты диагностики групповой сплочённости по методике К. Сишора зафиксировали отрицательную динамику (–0,17): входной показатель составил 15,38 (средний уровень), выходной — 15,21 (также средний уровень) [8, с. 15]. Данный результат может быть интерпретирован не как снижение сплочённости, а как эффект «осознанного дефицита»: получив опыт совместной деятельности в условиях повышенной сложности, участники стали более критично оценивать качество внутригрупповых отношений.

Полученные эмпирические данные позволяют сделать ряд теоретических обобщений.

Во-первых, ВДЦ «Океан» выступает уникальной институциональной площадкой, где формирование личности безопасного типа осуществляется не изолированно, а в контексте целостной воспитательной системы. Как отмечает Р. А. Андрианова [1, с. 34], «формирование безопасного образа жизни детей и молодёжи — один из механизмов защиты детства, прав молодёжи, направленный на активизацию решения существующих проблем в области образования, воспитания, развития подрастающего поколения». В «Океане» этот механизм реализуется через интеграцию профильной подготовки, океанских практик и досуговой деятельности.

Во-вторых, результаты анкетирования подтверждают теоретические положения о структуре личности безопасного типа. Высокий процент приращения социальных качеств (52,84%) свидетельствует об эффективности аксиологического компонента: участники не просто приобретают навыки, но и осваивают ценности коллективизма, взаимопомощи и ответственности. Как подчёркивают В. В. Палаткин и Р. Г. Джуманов [6, с. 213], «культура безопасности выполняет функцию педагогического условия, формирующего ценностно-смысловую и поведенческую готовность молодежи к ответственному участию в укреплении устойчивости государства».

В-третьих, зафиксированная отрицательная динамика показателей групповой сплочённости может быть интерпретирована в русле эффекта Дэвида Даннинга – Джастина Крюгера: переход участников от необоснованно завышенной самооценки к более реалистичному восприятию собственных компетенций является закономерным этапом глубинного личностного роста. Этот эффект, как отмечают Д. Г. Выговская и Е. В. Харченко [2, с. 44], отражает «мобилизационный механизм, который срабатывает в сознании россиян в случае нарастающей угрозы». В педагогическом контексте это означает, что программа не только даёт знания и навыки, но и формирует критическое мышление, необходимое для дальнейшего личностного развития и становления зрелой личности безопасного типа.

В-четвёртых, высокий процент значимости вожатых (84,09%) и ребят отряда (82,39%) подтверждает ключевую роль коллектива и наставника в формировании ценностного отношения к безопасно-

сти. Как отмечается в Программе воспитательной работы [7, с. 4], «воспитательная система Центра основывается на методологии воспитания в коллективе». Это означает, что безопасность как ценность осваивается не через абстрактные инструкции, а через живой опыт совместной деятельности, взаимопомощи и ответственности — именно так формируется личность безопасного типа.

Таким образом, проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Безопасность как ценность имеет глубокие философские, культурные и психологические основания. В языковом сознании россиян она остаётся крайне актуализированной, причём её содержание трансформируется в зависимости от социально-политического контекста: от широкого понимания как повседневной защищённости до узкого фокуса на безопасности семьи, государства и Родины [2, с. 44].

2. Культура безопасности молодежи представляет собой интегративное личностное качество, включающее когнитивный (знания), аксиологический (ценности) и поведенческий (навыки) компоненты [6, с. 210–211]. Её формирование требует комплексного педагогического воздействия, объединяющего обучение, воспитание и практическую деятельность.

3. ВДЦ «Океан» выступает флагманской площадкой формирования личности безопасного типа благодаря уникальной интеграции профильной подготовки (программа «Школа безопасности»), воспитательных практик (океанские практики, детское самоуправление, социально-значимая деятельность) и досуговой деятельности в рамках единой воспитательной системы, основанной на «Океанском кодексе нравственности» и методологии воспитания в коллективе [7, с. 4–5].

4. Программа целенаправленно формирует все три компонента личности безопасного типа:

– когнитивный — через учебно-тренировочные занятия, конкурс знатоков, конкурс «Юный пропагандист» (42,61% участников отметили углубление теоретических знаний);

– аксиологический — через «Океанский кодекс нравственности», конкурс агитбригад, смотр строя и песни, океанские практики (52,84% отметили приращение социальных качеств);

– поведенческий — через соревнования, поисково-спасательные работы, Большую игру «Живи!», конкурс санитарных постов (47,73% приобрели навыки, 43,75% научились применять знания на практике).

5. Эмпирические результаты подтверждают высокую эффективность программы: удовлетворённость участием составляет 83,64%, более половины участников отметили приращение социальных и физических качеств, подавляющее большинство оценили занятия как полезные [8, с. 26]. Зафиксированная отрицательная динамика показателей сплочённости интерпретируется как эффект «осознанного дефицита» — закономерный этап перехода к более реалистичному восприятию собственных компетенций, что является признаком формирования зрелой личности безопасного типа.

6. Воспитательный эффект программы опосредован не столько формальным содержанием, сколько межличностным взаимодействием в коллективе, где вожатые и сверстники выступают ключевыми субъектами передачи ценностей безопасности [8, с. 26]. Именно через совместный опыт, взаимопомощь и ответственность происходит внутреннее присвоение ценностей безопасного поведения.

Следовательно, программа «Школа безопасности» в ВДЦ «Океан» представляет собой эффективный институт формирования личности безопасного типа, вносящий существенный вклад в реализацию государственной стратегии воспитания подрастающего поколения и обеспечение национальной безопасности в её гуманитарном измерении. Как справедливо отмечают В. В. Палаткин и Р. Г. Джуманов [6, с. 214], «формирование культуры безопасности — это стратегическая задача педагогики, направленная на укрепление культурной и моральной устойчивости страны, обеспечение преемственности национальных смыслов и воспитание поколения, способного сохранять и приумножать духовное наследие государства».

Список источников

1. Андрианова Р.А. Модель формирования безопасного образа жизни детей и молодёжи: научный доклад. Издание 2-е, исправл. — М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания», 2020. — 42 с.

2. Выговская Д.Г., Харченко Е.В. Безопасность как ценность в российском обществе: диахронический аспект // Вопросы психолингвистики. — 2024. — № 2 (60). — С. 38–46.
3. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. — М.: Педагогика, 1989. – 206 с.
4. Лутошкин А.Н. Как вести за собой: старшеклассникам об основах организаторской работы. — М.: Просвещение, 1986. – 206 с.
5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. — М.: Издательство АСТ, 2021. – 704 с.
6. Палаткин В.В., Джуманов Р.Г. Культура безопасности молодежи как педагогическое условие укрепления национального суверенитета России // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2026. — № 01. — С. 200–216.
7. Программа воспитательной работы федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Всероссийский детский центр "Океан"» на 2026–2030 годы. — ВДЦ «Океан», 2025. — 25 с.
8. Итоговый отчет о реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Школа безопасности» в 6 смене 2026 года. — ВДЦ «Океан», 2026. — 29 с.
9. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации: утв. Указом Президента РФ от 02.07.2021 № 400 // Офиц. интернет-портал правовой информации. — Режим доступа URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046/
10. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».
11. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся»).
12. Яхно, В. Н. Безопасность как базовая ценность жизни человека: философский аспект / В. Н. Яхно // Осуществление страхования от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний: правовые, экономические и социальные аспекты : сб. науч. статей. — Гомель, 2014. — С. 171—175.

© Е.П. Серова, Е.Е. Гераськина, В.Д. Молчанова 2026

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.5

РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГУМАНИТАРНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СИСТЕМЕ СПО

ВОЛЫНКИНА ОЛЬГА ВЯЧЕСЛАВОВНА
Преподаватель
ГБПОУ КОМК им. С. В. Рахманинова

Аннотация. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по апробации авторской программы по формированию гуманитарного мышления, реализуемой в рамках дисциплин «История мировой культуры» и «Музыкальная литература». Теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс организационно-педагогических условий: внедрение культурологического подхода с опорой на целостный музыкально-теоретический анализ, создание эмоционально-насыщенной образовательной среды и непосредственная реализация разработанной программы.
Ключевые слова: гуманитарное мышление, музыкальное образование, среднее профессиональное образование, организационно-педагогические условия, гуманизация.

RESULTS OF THE PROGRAM APPROVAL ON THE FORMATION OF HUMANITARIAN THINKING OF STUDENTS OF MUSICAL SPECIALTIES IN THE SPO SYSTEM

Volynkina Olga Vyacheslavovna

Abstract:. The article presents the results of experimental work on the approbation of the author's program for the formation of humanitarian thinking, which is implemented within the framework of the disciplines "History of World Culture" and "Music Literature." The article provides a theoretical justification and experimental verification of a set of organizational and pedagogical conditions: the implementation of a cultural approach based on a holistic musical and theoretical analysis, the creation of an emotionally rich educational environment, and the direct implementation of the developed program.
Keywords: humanitarian thinking, music education, secondary vocational education, organizational and pedagogical conditions, humanization.

Одной из ведущих тенденций развития современной науки является возрождение гуманистических традиций во всех сферах жизни, особенно в образовании. Ведущей идеей цивилизованного общества, его высшим гуманистическим смыслом является утверждение отношения к человеку как высшей ценности бытия и создание условий для гармоничного развития сущностных сил личности, роста ее духовного потенциала.

На наш взгляд, именно музыкальное искусство обладает особым и важным потенциалом для развития гуманитарного мышления учащихся. Этот потенциал выражается в развитии интереса учащихся к духовному миру человека и восприимчивости мышления к проблемам, требующим гуманитарного осмысления и решения. Формирование гуманитарного мышления у учащихся-музыкантов является также основой для качественного образования профессионалов в области музыкознания и творче-

ства. Для перехода к гуманистически ориентированной практике образования, особенно музыкального, необходимо пересмотреть традиционное понимание его цели, разработать новые подходы к отбору содержания и технологий обучения и воспитания, установить гуманистические по своей природе и стилю взаимоотношения между всеми участниками педагогического процесса. Мы выделяем следующие организационно-педагогические условия формирования гуманитарного мышления у студентов музыкального колледжа:

- культурологический подход к проведению всех дисциплин гуманитарного и музыкально-теоретического цикла, основанный на целостном музыкально-теоретическом анализе стилей, музыкальных форм и культурных явлений;
- создание эмоционально-насыщенной среды, которая будет влиять на весь образовательный и воспитательный процесс;
- разработка программы по формированию гуманитарного мышления у студентов музыкального колледжа.

Задачей формирующего этапа нашего эксперимента являлась апробация выявленных и теоретически обоснованных организационно-педагогических условий формирования гуманитарного мышления студентов музыкального колледжа. Апробация осуществлялась в ходе естественного образовательного процесса, участниками которых выступали студенты музыкального колледжа экспериментальной группы. Автором была разработана программа по формированию гуманитарного мышления у студентов музыкального колледжа, реализуемая в рамках предметов «История мировой культуры» и «Музыкальная литература». Программа направлена на формирование и развитие гуманитарного мышления у студентов музыкального колледжа в возрасте от 16 до 20 лет, обучающихся по направлениям: «Фортепиано», «Оркестровые струнные инструменты», «Оркестровые духовые инструменты», «Инструменты народного оркестра», «Вокальное искусство», «Хоровое дирижирование», «Музыкальное звукооператорское мастерство», «Теория музыки», «Сольное и хоровое народное пение», «Музыкальное искусство эстрады», «Народное художественное творчество», «Социально-культурная деятельность». Программа имеет следующие развивающие, образовательные и воспитательные задачи:

- развитие критического мышления и способности к анализу музыкальных произведений;
- развитие творческого потенциала в процессе исполнительской, музыковедческой и композиторской деятельности;
- повышение общего уровня культуры и эрудиции студентов.
- знакомство с творчеством выдающихся композиторов и шедеврами мировой культуры через призму гуманистических ценностей и категорий;
- воспитание уважения к мировому культурному наследию и традициям;
- создание условий для формирования гуманистических ценностей и идеалов.

Программа по формированию гуманитарного мышления включала в себя следующие аспекты: изучение истории музыки и культуры, анализ музыкальных произведений, знакомство с различными музыкальными стилями и жанрами, развитие критического мышления, проектная деятельность, междисциплинарный и интегративный подход.

Целью констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы являлось определение исходного уровня развития гуманитарного мышления студентов музыкального колледжа экспериментальной группы. Для установления исходного уровня развития гуманитарного мышления студентов музыкального колледжа экспериментальной группы нами были составлены диагностические задания, а также использовалась разработанная нами система критериев и показателей. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показали, что значительная часть обучающихся в экспериментальной группе имеет низкий уровень сформированности гуманитарного мышления по трем компонентам: эмоциональный, образный компоненты и гуманистичность социальных установок. Полученные данные обусловили необходимость реализации организационно-педагогических условий, оптимизирующих процесс развития гуманитарного мышления студентов музыкального колледжа, и позволили перейти к решению обозначенной задачи.

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы имел своей целью выявление итогового уровня развития гуманитарного мышления студентов музыкального колледжа экспериментальной группы, оценку эффективности апробированных организационно-педагогических условий. Для достижения поставленной цели было организовано взаимодействие участников эксперимента в режиме педагогического диалога, обеспечено выполнение обучающимися заданий для диагностики итогового уровня развития гуманитарного мышления; произведен анализ результатов выполнения указанных заданий; сформулированы выводы в соответствии с целью и задачами контрольного этапа опытно-экспериментальной работы. Для установления итогового уровня развития гуманитарного мышления студентов экспериментальной группы нами были использованы диагностические задания, аналогичные заданиям констатирующего этапа, а также созданная нами система критериев и показателей. Анализ полученных результатов позволил констатировать следующий уровень показателей:

Возрос уровень показателей присутствия эмоционального и образного компонента – с 18% до 41%. Значительно вырос уровень гуманистичности социальных установок – с 74 до 90% студентов. Обработка результатов выполнения выше охарактеризованных заданий студентами экспериментальной группы позволила получить количественные данные, которые были упорядочены в шкалы интервалов и шкалы отношений. Затем количественные данные были «переведены» в уровни развития гуманитарного мышления.

В качестве критериев для определения уровня развития гуманитарного мышления студентов нами были предложены: гуманитарная направленность понятийной структуры мышления; диалогический характер мышления; чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения; ориентация сознания на целостное осмысление бытия; гуманитарная логика мышления. Результаты формирующего этапа эксперимента позволяют сделать вывод, что внедрение организационно-педагогических условий в практику обучения оказало существенное влияние на развитие гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы. Необходимо отметить возросшую представленность понятий гуманитарной направленности; полноту и глубину освоения этих понятий; развитие умения студентов интерпретировать ситуацию на основе образно-концептуальных моделей действительности; выделять причинно-следственные связи между понятиями. В целом, уровень развития гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы возрос по всем трем критериям. Это указывает на то, что развитие гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы было обусловлено именно за счет определенных, обоснованных и реализованных нами организационно-педагогических условий.

Список источников

1. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки, 2014. – № 5. – С.143-148.

2. Горбатова, О. Н. Развитие гуманитарного мышления школьников (региональный контекст): задачи, задания, проблемные ситуации : учебно-методическое пособие / О. Н. Горбатова. – Барнаул : Издательство Алтайского государственного университета, 2019 – 166 с.

3. Спирова, Э. М. Специфика гуманитарного мышления / Э. М. Спирова / Гуманитарное знание и вызовы времени / отв. ред. и сост. С. Я. Левит. – Москва : Центр гуманитарных инициатив, 2014. – С. 91–108

4. Тарасова С.М. Педагогические условия, обеспечивающие эффективность социальной адаптации студентов-педагогов к профессиональной деятельности / С.М. Тарасова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, Психология, 2012. – № 4(11). – С. 292-297. – Научная электронная библиотека elibrary.ru: [сайт]: URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_18755577_49043710.pdf

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

ФЕНОМЕН ПРОКРАСТИНАЦИИ КАК ФОРМА СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПРИ УГРОЗЕ САМООЦЕНКЕ В РАМКАХ ТЕОРИИ ВРЕМЕННОЙ МОТИВАЦИИ

ПАНОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА,
ШОРОХОВА ВАРВАРА РОМАНОВНА
студенты
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина,
Нижний Новгород, Россия

Аннотация. В статье прокрастинация рассматривается не как недостаток силы воли или неорганизованность, а как сложный психологический механизм, позволяющий человеку справляться с угрозой самооценке. На основе теории временной мотивации анализируется, как ожидание неудачи и страх оценки влияют на отсрочку действий. Особое внимание уделяется малоисследованным аспектам: активной прокрастинации как адаптивной стратегии, роли перфекционизма и защитных механизмов, а также феномену «нисходящей спирали» прокрастинации. Показано, что понимание этих механизмов позволяет по-новому взглянуть на привычку откладывать дела и разработать более эффективные способы работы с ней.
Ключевые слова: прокрастинация, теория временной мотивации, совладающее поведение, самооценка, угроза самооценке, перфекционизм, защитные механизмы, активная прокрастинация.

PROCRASTINATION AS A FORM OF COPING BEHAVIOR UNDER SELF-ESTEEM THREAT WITHIN THE FRAMEWORK OF TEMPORAL MOTIVATION THEORY

Panova Irina Alexandrovna,
Sharokhova Varvara Romanovna

Abstract. The article examines procrastination not as a lack of willpower or disorganization, but as a complex psychological mechanism that helps a person cope with threats to self-esteem. Based on Temporal Motivation Theory, the analysis focuses on how expectations of failure and fear of evaluation influence the delay of actions. Special attention is paid to less studied aspects: active procrastination as an adaptive strategy, the role of perfectionism and defense mechanisms, as well as the phenomenon of the "downward spiral" of procrastination. It is shown that understanding these mechanisms allows for a fresh perspective on the habit of putting things off and the development of more effective ways to address it.
Keywords: procrastination, Temporal Motivation Theory, coping behavior, self-esteem, self-esteem threat, perfectionism, defense mechanisms, active procrastination.

Введение

Слово «прокрастинация» у каждого вызывает свои образы. Кто-то представит человека в гамаке с чаем вместо стрижки газона, а кто-то - заваленный стол, забытые письма друзьям или бессонные

ночи перед экзаменом [2, с. 7]. Глагол происходит от латинских pro («для») и crastinus («завтрашний») - то есть переносить на завтра [2, с. 8]. Египтяне знали два слова для этого: одно означало разумное избегание лишней работы, другое - опасную лень, угрожающую выживанию [1]. А в 1751 году Сэмюэл Джонсон заметил: «Бездумное откладывание того, чего нам всё равно не избежать, - одна из общих слабостей, присущая каждому из нас» [2, с.8].

В обыденном сознании прокрастинация - это лень или плохая организация. Однако исследования последних десятилетий показывают: дело не в тайм-менеджменте, а в управлении эмоциями. Мы откладываем не потому, что ленимся, а потому что боимся - не справиться, выглядеть некомпетентным, разочаровать себя или других. Отсрочка становится щитом для самооценки, но, как и любая защита, она дорого обходится. В статье мы разберём, как прокрастинация работает как совладающее поведение, почему мы так боимся удара по самооценке и что скрывается за этой привычкой, включая случаи, когда отсрочка может быть полезной.

Прокрастинация как регуляция эмоций

Поведенческий подход долго предлагал простое решение: планируй, ставь цели, дроби задачи. Но это срабатывает не всегда. Прокрастинация - намеренный, добровольный и заведомо вредный выбор: человек знает о последствиях, но всё равно откладывает. Значит, работают более глубокие механизмы.

Сегодня многие исследователи рассматривают прокрастинацию как эмоционально-ориентированную стратегию совладания. Столкнувшись с тревожной задачей, мозг ищет способ снять дискомфорт - и самый простой путь - отложить. Возникает временное облегчение, и запоминается связка: «задача → тревога → избегание → облегчение». Так формируется «петля избегания», которая со временем укрепляется. Это не сознательный выбор в пользу лени, а автоматическая реакция на эмоциональную угрозу. Активируется «защитный тормоз», основанный на неосознаваемом чувстве нехватки ресурсов.

Как отмечает И. Шац, люди прокрастинируют, когда их стремление откладывать становится сильнее стремления действовать. Это происходит из-за ослабления самоконтроля и мотивации под влиянием усталости, тревоги, депрессии, СДВГ или низкой самоэффективности. С другой стороны, стремление к отсрочке подпитывается желанием немедленно почувствовать себя лучше - избежать негативных эмоций и получить сиюминутное удовольствие (например, от цифровых развлечений). Это называют «уступкой ради хорошего самочувствия». Так что корень прокрастинации - не в тайм-менеджменте, а в регуляции эмоций, и она тесно связана с акразией - действием вопреки здравому смыслу из-за слабого самоконтроля [4].

Теория временной мотивации

Одна из наиболее влиятельных моделей - теория временной мотивации Пирса Стила. Мотивация, согласно ей, определяется четырьмя факторами: ожиданием успеха, ценностью результата, импульсивностью и отсрочкой вознаграждения. Формула проста:

Мотивация = (Ожидание × Ценность) / (Импульсивность × Отсрочка).

Если мы уверены в себе и результат важен - мотивация высока. Если сомневаемся или не видим смысла - падает. Импульсивность и отдалённая награда тоже снижают желание действовать. Именно поэтому мы часто выбираем сиюминутное удовольствие вместо долгосрочной выгоды: сериал сейчас приятнее, чем отчёт, который оценят через неделю.

Среди причин прокрастинации, вытекающих из этой теории, - приоритет краткосрочного настроения, неприятие задачи, тревога, чувство подавленности, перфекционизм, отстранённость от будущего «себя», отсроченные результаты, низкая мотивация, ожидаемые усилия, инерция, абстрактные цели, когнитивные искажения, проблемы с тайм-менеджментом и импульсивность [4]. Все эти факторы так или иначе снижают готовность действовать.

Как страх неудачи превращается в отсрочку?

Ключевой момент - связь теории временной мотивации с самооценкой. Фактор ожидания напрямую зависит от веры в свои силы. Самооценка - это внутренняя оценка собственной компетентности. Когда задача ставит эту оценку под сомнение, возникает тревога. Люди с низкой

самооценкой чаще прокрастинируют: любая задача становится потенциальной угрозой. Откладывая, они защищаются: в случае неудачи можно сказать: «У меня не было времени», «Я не старался» - и сохранить лицо.

Этот механизм особенно заметен у студентов. Если начать курсовую за три недели и получить тройку - это удар по способностям. А если за два дня - тройку можно списать на нехватку времени, а не на ум. Так прокрастинация становится формой самоограждения (self-handicapping) - сознательного создания препятствий, чтобы провал можно было объяснить внешними причинами. «Лучше не сделать, чем сделать плохо» - знакомый многим перфекционистам принцип.

Перфекционизм и прокрастинация

Казалось бы, перфекционист должен быть собранным и продуктивным. Но на практике неадаптивный перфекционизм (озабоченность оценками, страх несовершенства) тесно связан с прокрастинацией. Человек боится, что результат будет «недостаточно хорошим», не может начать, потому что не уверен в идеальном исполнении с первого раза. В итоге - бесконечная подготовка без действий.

Исследования подтверждают: чем выше неадаптивный перфекционизм, тем выше прокрастинация, тогда как мотивация достижения успеха её снижает. В работе Медины Бракамонте, Китаевой и др. (2024) показано, что личностная склонность к перфекционизму и прокрастинации выступает значимым фактором мотивации успеха при обучении взрослых: деструктивный перфекционизм усиливает отсрочку, а адаптивный - может способствовать продуктивности [3].

Защитные механизмы и копинг-стратегии

В стрессовой ситуации люди используют либо копинг-стратегии (осознанные попытки решить проблему), либо психологические защиты (неосознанные искажения реальности). У прокрастинаторов наблюдается специфический паттерн: они реже применяют планирование решения и положительную переоценку, но чаще прибегают к регрессии (детские формы поведения) и замещению (перенос эмоций) [5]. Проще говоря, они не решают проблему, а убегают от неё - в соцсети, в уборку, в оправдания. При этом они осознают иррациональность, но не могут остановиться, что порождает вину, стыд и разочарование - замкнутый круг.

Как прокрастинация подпитывает сама себя?

Наименее обсуждаемый, но очень важный аспект - самоподдержание прокрастинации. Чем больше мы откладываем, тем тревожнее становимся, а чем тревожнее - тем сильнее хочется отложить. Это «нисходящая спираль». Например, отложив статью на две недели, вы остаётесь с тремя днями. Тревога зашкаливает, вы боитесь подойти к компьютеру, и вместо начала находите новые отвлечения. Время уходит, ситуация ухудшается.

Такая спираль подрывает самоэффективность - веру в собственную способность справляться. Каждый эпизод прокрастинации подтверждает: «Я не контролирую себя», что снижает самооценку и усиливает будущие отсрочки. (Хотя у некоторых приближение дедлайна действует как мотиватор - это отдельный феномен.)

О.Е. Оленина (2025) связывает академическую прокрастинацию студентов с нарушением эмоциональной саморегуляции: неумение управлять эмоциями ведёт к накоплению тревоги и отсрочкам [4]. Е.Ю. Чернякевич (2024) предлагает развивать самосострадание как инструмент профилактики - оно снижает самокритику и страх неудачи [6].

Активная прокрастинация

Не всякая прокрастинация вредна. В психологии выделяют активную прокрастинацию - осознанную стратегию, когда человек намеренно откладывает задачу до последнего, потому что в условиях давления работает лучше и креативнее. Для него дедлайн не паника, а вызов. Такая отсрочка не сопровождается снижением самооценки или дистрессом. Активные прокрастинаторы используют время как ресурс, а не как врага.

К тому же отсрочка может способствовать творческим инсайтам: когда мы отвлекаемся, мозг продолжает обрабатывать проблему на фоне, и решения часто приходят неожиданно. Кроме того,

прокрастинация может быть сигналом о перегрузке и необходимости отдыха. Главное различие: активная прокрастинация - это контроль, пассивная - бегство от тревоги.

Практические выводы

Если прокрастинация - это эмоциональный механизм, то и бороться с ней нужно иначе, чем просто учиться планировать.

Первое - работа с самооценкой и самосостраданием. Практики осознанности и доброты к себе снижают тревогу и разрывают петлю избегания [6].

Второе - пересмотр отношения к ошибкам. Перфекционистам полезно повторять: «Сделано - лучше, чем идеально». Снижение планки уменьшает страх.

Третье - принятие эмоций. Вместо избегания негативных чувств стоит попробовать их прожить - это разрушает привычную схему.

Четвёртое - чёткие и реалистичные планы. Чем конкретнее задача и промежуточные шаги, тем легче начать.

И главное - признать, что прокрастинация не порок, а человеческая реакция на сложные эмоции. Чем лучше мы понимаем свои чувства, тем меньше власть отсрочки.

Заключение

Прокрастинация - многогранный феномен, где сплетаются когниции, эмоции, временная перспектива и защиты. Теория временной мотивации объясняет, почему мы откладываем: из-за сомнений в успехе, низкой ценности результата, импульсивности или отдалённой награды. Но за этими переменными стоят живые переживания - страх неудачи, тревога оценки, перфекционизм, неуверенность. Прокрастинация защищает самооценку в краткосрочной перспективе, но в долгосрочной ведёт к спирали тревоги и снижения самоэффективности.

При этом есть и адаптивные формы отсрочки, связь с творчеством и сигналы о перегрузке. Понимание этих механизмов даёт нам не только новый взгляд на привычку, но и инструменты работы с ней - через эмоции, самопринятие и реалистичные планы, а не через самобичевание.

Список источников

1. Shatz I. Procrastination: Definition, Examples, Solutions, and More [Электронный ресурс] // Solving Procrastination. -URL: https://solvingprocrastination.com/procrastination/ (дата обращения: 01.07.2026).
2. Джейн Б., Ленора Ю. Прокрастинация: почему мы всё откладываем на потом и как с этим бороться прямо сейчас. — Минск: Попурри, 2020. — 432 с.
3. Медина Бракамонте Н.А., Китаева Е.М., и др. Личностная склонность к перфекционизму и прокрастинации как фактор мотивации успеха при обучении взрослых // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. — 2024. — Т. 14, № 4. — С. 731–742.
4. Маковецкая, Е. Н. Феномен академической прокрастинации в студенческой среде / Е. Н. Маковецкая // Образовательные ресурсы и технологии. – 2023. – № 4(45). – С. 7-15. – DOI 10.21777/2500-2112-2023-4-7-15. – EDN YJDKYB.
5. Солынин Никита Эдуардович, Лингурарь Алена Виленовна Особенности защитного и совладающего поведения студентов с разным уровнем прокрастинации // Ярославский педагогический вестник. 2017. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zaschitnogo-i-sovladayuschego-povedeniya-studentov-s-raznym-urovnem-prokrastinatsii (дата обращения: 26.07.2026).
6. Чернякевич Елена Юрьевна Изучение феномена сочувствия к себе в контексте профилактики академической прокрастинации // ПНиО. 2024. №2 (68). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-fenomena-sochuvstviya-k-sebe-v-kontekste-profilaktiki-akademicheskoy-prokrastinatsii (дата обращения: 26.07.2026).

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ЛИЧНОСТИ С ВЫСОКОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ТРЕВОГОЙ ПРИ СОХРАННОЙ ВНЕШНЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

ПАНОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА,
ШОРОХОВА ВАРВАРА РОМАНОВНА
студенты
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина,
Нижний Новгород, Россия

Аннотация. В статье анализируется феномен высокофункциональной тревоги - состояния, при котором человек сохраняет высокий уровень социальной и профессиональной адаптации, но постоянно испытывает интенсивную тревогу, страх неудачи и внутреннее напряжение. На основе зарубежных и отечественных исследований описывается психологический профиль таких людей: внешне успешные, организованные и ответственные, они внутренне переживают хроническую тревогу, перфекционизм, самокритику и страх «быть разоблачёнными». Особое внимание уделяется малоизученным аспектам: парадоксу перфекционизма как одновременно двигателя и источника страданий, феномену «маскировки» тревоги в межличностных отношениях, соматическим проявлениям, когнитивным искажениям, а также долгосрочным рискам эмоционального истощения и выгорания. Показано, что понимание этих механизмов позволяет выйти за рамки упрощённого восприятия тревоги как исключительно дезадаптивного состояния и предложить более тонкие подходы к психологической помощи.
Ключевые слова: высокофункциональная тревога, перфекционизм, социальная адаптация, профессиональная адаптация, психологический профиль, самокритика, эмоциональное истощение, маскировка, соматизация, когнитивные искажения

PSYCHOLOGICAL PROFILE OF A PERSON WITH HIGH-FUNCTIONING ANXIETY AND PRESERVED EXTERNAL SOCIO-PROFESSIONAL ADAPTATION

Panova Irina Alexandrovna,
Sharokhova Varvara Romanovna

Abstract. The article analyzes the phenomenon of high-functioning anxiety - a condition in which a person maintains a high level of social and professional adaptation while constantly experiencing intense anxiety, fear of failure, and internal tension. Based on foreign and domestic research, the psychological profile of such individuals is described: outwardly successful, organized, and responsible, they internally experience chronic anxiety, perfectionism, self-criticism, and fear of "being exposed." Special attention is paid to less studied aspects: the paradox of perfectionism as both a driving force and a source of suffering, the phenomenon of "masking" anxiety in interpersonal relationships, somatic manifestations, cognitive distortions, and long-term risks of emotional exhaustion and burnout. It is shown that understanding these mechanisms allows us to move beyond the simplified perception of anxiety as an exclusively maladaptive state and to propose more nuanced

approaches to psychological assistance.
Keywords: high-functioning anxiety, perfectionism, social adaptation, professional adaptation, psychological profile, self-criticism, emotional exhaustion, masking, somatization, cognitive distortions.

Введение

Успех в современной культуре часто измеряется занятостью и стрессоустойчивостью. Многие люди живут с постоянным внутренним напряжением, которое, однако, не мешает карьере и социализации, а скорее подстёгивает продуктивность. Со стороны такие люди выглядят надёжными: они приходят раньше всех, берутся за сложные задачи, поддерживают коллег. Но внутри них постоянно звучат сомнения: «А вдруг я упустил детали?», «Что они подумают?», «Я недостаточно хорош». Это состояние не является клиническим диагнозом, но в психологической литературе его обозначают как высокофункциональную тревогу [1, 3].

По данным Национального института психического здоровья США, около 40 миллионов взрослых американцев страдают тревожными расстройствами, и значительная часть из них относится именно к этой категории. Их тревога становится топливом для достижений, но цена такого топлива - хроническое напряжение, нарушения сна и постепенное эмоциональное истощение [7]. Внешне человек адаптирован блестяще, поэтому ни окружающие, ни он сам не воспринимают это как проблему, привыкая к тревоге как к неизбежной норме.

Чтобы понять логику этого состояния, стоит присмотреться к внутреннему диалогу таких людей. Их перфекционизм одновременно служит способом выживания и ловушкой. Маскировка тревоги влияет на близость в отношениях, а тело через соматику сигнализирует о перегрузке. Внешний успех часто соседствует с внутренним одиночеством, подкреплённым характерными когнитивными искажениями. Одно из них - глубинный пессимизм и установка на «отложенную жизнь», когда человек не позволяет себе радоваться настоящему, ожидая подвоха. Этот механизм точно описан в книге «Сегодня я сделаю перерыв» Сон Хим Чан: «Когда в жизни всё хорошо, невольно закрадывается мысль: "Но ведь когда-то счастью придёт конец… Не напрасно ли я цепляюсь за то, что когда-то пропадёт?" … Я убегал от реальности, упорно моля судьбу изменить моё положение. А всё потому, чем больше вы вкладываетесь в какие-то отношения, вы в той же мере подвергаете себя риску разочароваться в них. Я часто довольно пессимистично смотрел на вещи, считая, что никакой пользы от надежды нет» [10, с. 99]. Именно такой пессимистичный прогноз является невидимым спутником, который позволяет тревожному человеку всегда быть начеку, но одновременно лишает его чувства безопасности и радости в моменте.

Что такое высокофункциональная тревога ?

Высокофункциональная тревога - это не диагноз из DSM-5, а описательный конструкт, обозначающий паттерн, при котором симптомы тревоги не приводят к явным нарушениям в социальной, профессиональной или других значимых сферах. Человек продолжает функционировать на высоком уровне, но при этом испытывает дистресс, требующий значительных внутренних ресурсов [2].

При клинических тревожных расстройствах (генерализованном, социальном, паническом) диагностируется выраженное страдание и/или ухудшение функционирования. При высокофункциональной тревоге второй критерий внешне не очевиден. Человек может спать по 4-5 часов, постоянно перепроверять свою работу, испытывать тошноту по утрам от кортизолового пика, но при этом оставаться лучшим сотрудником месяца. Опасность этой «нормальности» в том, что она маскирует проблему. Сам человек начинает верить: «Раз я справляюсь, значит, со мной всё в порядке», а окружение подкрепляет это убеждение похвалами [3]. Тревога становится невидимой и оттого особенно коварной. Как отмечает клинический психолог доктор Кейт Шихан из UCLA, многие высокоуспешные люди с тревогой даже не представляют, как можно жить без этого фонового напряжения, и считают его необходимым условием своих достижений [7].

Однако если тревога не нарушает адаптацию, это не значит, что она безопасна. Она просто переносит свою цену с внешних, наблюдаемых сфер на внутренние, скрытые. Человек может

десятилетиями функционировать на высоком уровне, постепенно расходуя адаптационный ресурс, пока однажды компенсаторные механизмы не перестают справляться.

Маскировка тревоги: почему казаться нормальным так важно

Центральный механизм высокофункциональной тревоги - постоянная маскировка. Человек прилагает колоссальные усилия, чтобы выглядеть спокойным, собранным и невозмутимым, даже когда внутри бушует буря. Это не просто притворство, а глубокая установка, что уязвимость, потребность в помощи или неспособность справиться - это позорные недостатки, которые нельзя показывать [5].

Маскировка проявляется во всём: человек заранее готовит ответы на возможные вопросы, репетирует выступления, улыбается даже когда устал, никогда не жалуется. Он может быть первым, кто поддержит друга в трудной ситуации и скажет, что просить о помощи - нормально, но сам никогда не попросит о помощи, потому что «для других - нормально, а для меня - нет».

Маскировка касается и физических симптомов. Головные боли, мышечное напряжение, проблемы с желудком, бессонница - всё это списывается на «усталость», «погоду» или «неправильное питание». Человек привыкает не замечать сигналов тела или интерпретировать их как внешние причины. Когда подавление тревоги длится слишком долго, организм начинает «кричать» соматическими симптомами: тахикардия, потливость, дрожь, тошнота, особенно в утренние часы, когда уровень кортизола максимален [4]. Это не просто «вегетососудистая дистония» - это тело, которое больше не может молчать.

В межличностных отношениях маскировка приводит к тому, что человек часто становится «угодником» (people-pleaser). Он боится разочаровать других, поэтому говорит «да», даже когда хотел бы сказать «нет». Он берёт на себя больше обязательств, чем может вынести, потому что отказ воспринимается как предательство или проявление слабости. В результате он перегружен, но продолжает улыбаться. Партнёры и дети чувствуют эту отстранённость - физически он рядом, но эмоционально где-то далеко, перебирает в голове рабочие задачи или тревожится о будущем [5].

Когнитивные искажения: как тревога искажает реальность

Высокофункциональная тревога структурирует восприятие мира через типичные когнитивные искажения, которые поддерживают тревожный цикл [2]:

1. **Катастрофизация** - склонность видеть в любой неудаче начало цепочки ужасных событий (опоздать на встречу = потерять доверие = упустить контракт = увольнение).
2. **Чтение мыслей** - уверенность, что окружающие негативно оценивают вас без объективных доказательств.
3. **Чрезмерная ответственность** - принятие вины за события, которые вы не контролируете.
4. **Черно-белое мышление** - всё или ничего: если не идеально, значит, полный провал.
5. **Персонализация** - интерпретация нейтральных событий как направленных лично против вас.

Эти искажения не осознаются как искажения, они воспринимаются как объективная реальность. Они питают тревогу и одновременно подкрепляются ею, создавая замкнутый круг. Человек тратит огромную умственную энергию на борьбу с «химерами», которых на самом деле не существует.

Феномен «отложенной жизни»

Один из самых грустных, но редко обсуждаемых аспектов высокофункциональной тревоги - чувство, что настоящая жизнь начнётся потом, когда я достигну цели, получу повышение, куплю квартиру, выйду на пенсию. Человек живёт в будущем, постоянно что-то «доделывает», «добивается», «исправляет», но никогда не живёт настоящим моментом [6].

Тревога заставляет его сканировать горизонт на предмет угроз и всегда быть в состоянии готовности. Но это означает, что радость, расслабление и близость остаются за кадром. Жизнь превращается в бесконечную подготовку к жизни, которая так и не наступает. Этот феномен тесно связан с так называемой «токсичной продуктивностью» - когда занятость становится способом избежать контакта с собой. Пока я занят, я не чувствую пустоту, страх, одиночество. Но как только активность прекращается, эти чувства накатывают с новой силой, поэтому человек снова ищет дела. Он попадает в зависимость от деятельности, которая не приносит удовлетворения, а только временно заглушает дискомфорт [6].

Стратегии совладания: адаптивные и дезадаптивные

Среди адаптивных стратегий можно выделить структурирование времени, тщательное планирование, профессиональное развитие и заботу о здоровье (спорт, диета). Однако часто эти стратегии превращаются в ритуалы и становятся навязчивыми.

Среди дезадаптивных стратегий часто встречаются [4]:

- **Избегание** (не браться за задачи, которые могут вызвать тревогу);
- **Компенсаторное поведение** (алкоголь, переедание, азартные игры, чрезмерные покупки);
- **Гиперконтроль** (попытка контролировать всё вокруг, чтобы предотвратить тревожные события);
- **Эмоциональная изоляция** (закрыться от других, чтобы не показать уязвимость).

Человек с высокофункциональной тревогой может использовать сразу несколько стратегий, и они кажутся ему «нормальными», потому что он не знает иного способа существования.

Практические выводы

Если вы узнали в этом портрете себя или близкого человека, вот несколько направлений, которые могут быть полезны.

Признание проблемы. Самый трудный шаг - принять, что тревога есть, даже если внешне всё хорошо. Это не означает слабость - это означает честность с собой.

Разрешение на несовершенство. Работа с дезадаптивным перфекционизмом - ключевая задача. Научиться отличать «хорошо» от «идеально» и позволять себе делать «достаточно хорошо». Это не снижает качество, а меняет критерии его оценки.

Пересмотр отношений с отдыхом. Отдых не должен быть заработан - он естественная часть жизни. Умение ничего не делать без чувства вины - это навык, который нужно тренировать.

Развитие самосострадания. Вместо самокритики - доброта к себе. Это снижает тревогу и разрывает круг избегания.

Осознанность и работа с телом. Практики, помогающие замечать сигналы тела и не игнорировать их. Дыхательные упражнения, сканирование тела, йога - не как ещё одна обязаловка, а как способ восстановления контакта с собой.

Профессиональная помощь. Когнитивно-поведенческая терапия, схема-терапия, терапия принятия и ответственности - существует множество доказательных подходов. Обращение к психологу - не признак слабости, а признак зрелости.

Кроме того, важно изменить окружение: перестать поддерживать миф, что тревога - это двигатель успеха. Если вы руководитель - поощряйте сотрудников за отдых и здоровые границы, а не только за переработки. Если вы друг - покажите, что вы цените человека не за достижения, а за него самого.

Практика дыхания. Широкий спектр научных исследований подтверждает, что дыхание обладает способностью успокаивать мыслящий разум и открывает дверь к ясному сознанию. Попробуйте выполнить следующее упражнение: где бы вы ни находились, сделайте глубокий вдох, затем медленно выдохните. Сосредоточьте внимание только на дыхании. Сделайте ещё один медленный вдох и медленный выдох. Когда закончите, пассивно прислушайтесь к звукам вокруг вас. Настраиваясь на ощущение своего дыхания даже на короткий миг, вы подключаетесь к сознанию за пределами мыслящего ума. Большинство людей чувствуют себя в мыслящем уме как дома, а ясное сознание посещают редко, и им может быть даже страшно там находиться. Но если вы сможете получить доступ к ясному сознанию и чувствовать себя там как дома, это поможет вам достичь глубокого благополучия в повседневной жизни. Один из способов уменьшить влияние мыслящего разума - научиться сомневаться в нём [9, с. 13].

Кимберли Куинлан, ведущая подкаста «Your Anxiety Toolkit», рекомендует несколько простых фраз, которые можно использовать в моменты острой тревоги: «Это тяжело, и ничего страшного, что мне тяжело» - когда вы хотите признать сложность задачи; «Мои трудности не определяют мою ценность» - чтобы успокоить внутреннего критика; «Я могу терпеть этот дискомфорт» - когда вам нужна поддержка [8]. Эти короткие утверждения помогают переключиться с борьбы на принятие и снизить напряжение.

Заключение

Высокофункциональная тревога - парадокс современного человека. Мы живём в мире, который воспевает продуктивность и достижения, и многие научились превращать тревогу в топливо для этих достижений. Мы выглядим успешными, получаем признание, движемся вверх - и почти никто не знает, чего это нам стоит. Но цена растёт с каждым годом, с каждым проектом, с каждой бессонной ночью. Это цена здоровья, отношений, способности радоваться мелочам и ощущения, что ты живёшь свою настоящую жизнь, а не готовишься к ней.

Понимание механизмов высокофункциональной тревоги даёт шанс вырваться из этого круга. Не для того, чтобы перестать быть успешными, а чтобы успех не стоил нам самих себя. Чтобы мы могли позволить себе быть уязвимыми, ошибаться, отдыхать и просить о помощи. И самое важное - перестать восхищаться внешним лоском и начать замечать тех, кто внутри этого лоска медленно угасает. И - что не менее важно - позволить себе быть замеченным, если вы сами один из них.

Список источников

1. Ammirati Counseling Group. What Is High-Functioning Anxiety? [Электронный ресурс] // Ammirati Counseling Group. - 2023. - URL: https://ammiraticounseling.com/what-is-high-functioning-anxiety/ (дата обращения: 06.07.2026).
2. Anxiety & OCD Treatment Specialists. Anxiety Therapy for High-Achievers with Physical Symptoms [Электронный ресурс] // Anxiety & OCD Treatment Specialists. - 2026. - URL: https://anxietyocdspecialists.com/post-number-one-lorem-ipsum-dolor/ (дата обращения: 01.07.2026).
3. Chamberlin A. High-Functioning Anxiety: When Masking Leads to Burnout [Электронный ресурс] // Clarity Mental Health. - URL: https://claritymentalhealth.net/author/april_admin/ (дата обращения: 08.07.2026).
4. Embodied Wellness & Recovery. The Hidden Emotional Cost of Masking Anxiety [Электронный ресурс] // Embodied Wellness & Recovery. - URL: https://www.embodiedwellnessandrecovery.com/blog/8r39ue1imhadvf6kr60tbvdp1nic48 (дата обращения: 20.06.2026).
5. Mayo Clinic News Network. Mayo Clinic Q and A: Understanding high-functioning anxiety [Электронный ресурс] // Mayo Clinic. - 2023. - URL: https://newsnetwork.mayoclinic.org/discussion/mayo-clinic-q-and-a-understanding-high-functioning-anxiety/ (дата обращения: 01.07.2026).
6. ScienceWorks. High-Functioning Anxiety: Fine but Wired [Электронный ресурс] // ScienceWorks. - 2026. - URL: https://www.scienceworkshealth.com/post/high-functioning-anxiety (дата обращения: 09.07.2026).
7. UCLA Health. What does high-functioning anxiety look like? [Электронный ресурс] // UCLA Health. - 2026. - URL: https://www.uclahealth.org/news/article/what-does-high-functioning-anxiety-look-like (дата обращения: 09.07.2026).
8. Куинлан К. Self-Help for Anxiety [Электронный ресурс] // Simply Psychology. - URL: https://www.simplypsychology.org/self-help-for-anxiety.html (дата обращения: 21.06.2026).
9. Нибауэр К. Успокоить тревожный мозг. Нейропсихологические техники для освобождения от тревоги и самокритики. - СПб.: Питер, 2021. - 192 с.
10. Сегодня я сделаю перерыв: иногда нужно остановиться, заглянуть в себя и понять, чего хочется на самом деле/ Сон Хим Чан; [перевод с корейского Д. Х. Фаттахова]. - Москва: Эксмо, 2025 - 224 с.

УДК 159.9.072.432

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ У СТУДЕНТОВ

АНДРИЕВСКАЯ СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА
к.ист.н., доцент
ВЛАДИМИРОВА ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА
студент
УО «Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой»

Аннотация: в статье исследуется взаимосвязь эмоционального интеллекта и толерантности к неопределённости у студентов. Выявлено, что показатели толерантности к неопределённости взаимосвязаны с эмоциональным интеллектом у студентов. Сделан вывод, что развитие эмоционального интеллекта может способствовать повышению толерантности к неопределённости у студентов.
Ключевые слова: эмоциональный интеллект, толерантность к неопределённости, студенты, управление эмоциями, саморегуляция.

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND TOLERANCE TO UNCERTAINTY IN STUDENTS

Andryewskaja Sviatlana Vladimirovna,
Vladimirova Julia Valeryevna

Abstract: the article examines the relationship between emotional intelligence and tolerance to uncertainty among students. It has been revealed that the indicators of tolerance to uncertainty are interrelated with the emotional intelligence of students. It is concluded that the development of emotional intelligence can help to increase students' tolerance to uncertainty.
Keywords: emotional intelligence, tolerance to uncertainty, students, emotion management, self-regulation.

Современная учащаяся молодёжь, возможно, больше чем другие группы населения сталкивается с ситуациями неопределённости. Студенты сталкиваются не только с возрастными проблемами, но и с нестабильностью современного мира. Поэтому важной для их адаптации в обществе личности является толерантность к неопределённости.

Наиболее детально толерантность к неопределённости изучена в русскоязычной психологии Т.В. Корниловой [1], Е.Н. Осиным [2] и др.; эмоциональный интеллект исследовали И.Н. Андреева [3], Е.П. Ильин [4] и др.

Однако, в исследованиях толерантность к неопределённости изучалась в основном на выборке периода средней и поздней взрослости. К примеру, авторы данной статьи ранее исследовали толерантность к неопределённости у педагогов [5]. Период студенчеств традиционно связывается с поздней юностью и ранней взрослостью, характеризующейся переходом от внешней зависимости к внутренней автономии, от освоения социальных норм к их активному воспроизведению и преобразованию себя. Новизна данного исследования заключается в том, что на новой выборке студентов изучается взаимосвязь эмоционального интеллекта и толерантности к неопределённости.

Выдвинута исследовательская гипотеза, что существует значимая взаимосвязь между толерантностью к неопределенности и эмоциональным интеллектом у студентов.

Для диагностики испытуемых использованы методики:

Шкала толерантности к неопределенности MSTAT-I (автор – Д. Маклейн, адаптация – Е.Г. Луковицкая, Е.Н. Осин, 2010) [2].

Тест эмоционального интеллекта Н. Холла (в версии Е.П. Ильина) [4].

В исследовании на добровольной основе приняли участие студенты в возрасте от 18 до 20 лет в количестве 52 человек, среди которых 26 девушек и 26 юношей.

Анализ отдельных компонентов толерантности к неопределённости позволяет выявить её содержательные особенности у студентов. Среднее значение по шкале «Предпочтение неопределённости» составило 46,63 балла. Этот показатель отражает мотивационный аспект отношения к неопределённым условиям. Полученное значение говорит о том, что студенты в целом склонны воспринимать ситуации неизвестности как возможность для саморазвития и получения нового опыта, а не как источник дискомфорта. Они в большей степени готовы к ситуациям, не имеющим однозначного решения, и способны испытывать положительные эмоции в условиях неопределённости.

Среднее значение шкалы «Принятие/избегание неопределённости» – 45,04 балла. Этот показатель фиксирует поведенческие стратегии, используемые студентами при столкновении с двусмысленными стимулами. Значение близко к среднему, что указывает на сбалансированность стратегий: часть студентов готова начинать новые дела, не имея всех гарантий успеха, другая часть – склонна к избеганию неопределённости и поиску привычных шаблонов.

Среднее значение шкалы «Отношение к новизне» – 12,54 балла (при максимально возможном 30). Этот показатель отражает реакцию на незнакомые стимулы. Относительно невысокое среднее значение может свидетельствовать о том, что для части студентов новые ситуации (новая информация, незнакомые задания, изменения в привычном укладе) вызывают некоторый дискомфорт. Однако разброс значений (от 5 до 30 баллов) показывает значительные индивидуальные различия: от студентов, которые испытывают тревогу при столкновении с неизвестным, до студентов с высокой любознательностью и открытостью новому опыту.

Среднее значение шкалы «Отношение к сложным задачам» – 31,44 балла (при максимально возможном 51). Данный показатель измеряет восприятие студентами многофакторных, трудноразрешимых проблем. Полученное среднее значение несколько выше середины шкалы, что позволяет говорить о том, что студенты в целом воспринимают сложные задачи не как угрозу, а как вызов и возможность проявить свою компетентность. Это согласуется с задачами учебной деятельности в вузе, которая требует решения комплексных профессиональных проблем.

Среднее значение шкалы «Отношение к неопределённым ситуациям» – 36,71. Данный показатель интегрирует эмоциональные и когнитивные реакции на двусмысленные жизненные контексты. Средний уровень свидетельствует о том, что в целом студенты способны принимать неоднозначность как данность, однако эта способность не является доминирующей.

Показатели эмоционального интеллекта студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Описательная статистика показателей эмоционального интеллекта у студентов*

Показатель	Valid N	Mean	Median	Min	Max	Std. Dev.
Эмоциональная осведомлённость	52	25,94	27,00	14,00	36,00	5,79
Управление своими эмоциями	52	23,08	23,00	8,00	36,00	5,44
Самомотивация	52	24,85	25,50	11,00	35,00	5,07
Эмпатия	52	25,21	25,50	7,00	36,00	5,87
Управление эмоциями других	52	24,83	25,00	6,00	35,00	6,03

**Примечание: Mean – среднее арифметическое, Median – медиана, Min – минимум, Max – максимум, Std. Dev. – стандартное отклонение.*

Как видим из таблицы, средние значения по составляющим эмоционального интеллекта находятся в диапазоне от 23,08 до 25,94 балла. Это свидетельствует о том, что в целом студенты демонстрируют средний уровень развития эмоционального интеллекта. Наиболее высокий средний балл наблюдается по шкале «Эмоциональная осведомлённость» (25,94), что указывает на способность студентов осознавать и понимать собственные эмоции, дифференцировать их.

Для проверки выдвинутой гипотезы о существовании значимой положительной взаимосвязи между уровнем толерантности к неопределённости и общим уровнем эмоционального интеллекта у студентов был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Выбор данного непараметрического метода был обусловлен отклонением распределения переменных от нормального (что было проверено с помощью критерия Колмогорова-Смирнова). Корреляционный анализ проводился между всеми компонентами эмоционального интеллекта (эмоциональная осведомлённость, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, управление эмоциями других) и всеми показателями толерантности к неопределённости (общий уровень толерантности, предпочтение неопределённости, принятие/избегание неопределённости, отношение к новизне, отношение к сложным задачам, отношение к неопределённым ситуациям). Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Взаимосвязь показателей эмоционального интеллекта и толерантности к неопределённости у студентов*

Показатели эмоционального интеллекта	Показатели толерантности к неопределённости	Spearman R	p	Значимость
Эмоциональная осведомлённость	Предпочтение неопределённости	0,3356	0,0150	**значимо**
Управление своими эмоциями	Толерантность к неопределённости (общий балл)	0,3133	0,0237	**значимо**
Управление своими эмоциями	Предпочтение неопределённости	0,5342	0,000045	**значимо**
Управление своими эмоциями	Отношение к неопределённым ситуациям	0,5131	0,000100	**значимо**
Самомотивация	Толерантность к неопределённости (общий балл)	0,2766	0,0471	**значимо**
Самомотивация	Предпочтение неопределённости	0,5697	0,000010,	**значимо**
Самомотивация	Отношение к сложным задачам	0,3157	0,0226	**значимо**
Самомотивация	Отношение к неопределённым ситуациям	0,4027	0,0031	**значимо**
Эмпатия	Толерантность к неопределённости (общий балл)	0,2990	0,0313	**значимо**
Эмпатия	Предпочтение неопределённости	0,5086	0,000118	**значимо**
Эмпатия	Отношение к неопределённым ситуациям	0,4578	0,000643	**значимо**
Управление эмоциями других	Предпочтение неопределённости	0,4390	0,0011	**значимо**
Управление эмоциями других	Отношение к новизне	0,2939	0,0344	**значимо**

**Примечание – представлены только статистически значимые корреляции ($p \leq 0,05$).*

Анализ таблицы 2 позволяет выявить ряд значимых взаимосвязей между компонентами эмоционального интеллекта и толерантности к неопределённости.

Выявлена взаимосвязь между показателем эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) «Управление своими эмоциями» и толерантностью к неопределённости у студентов. Для молодых людей, у которых высокие показатели эмоционального интеллекта характерна устойчивость к факторам неопределённости, они обладают большей толерантностью к неопределённым условиям жизни.

Выявлена значимая взаимосвязь между показателями шкал «Эмоциональная осведомлённость» и «Предпочтение неопределённости» (при $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что студенты, осведомлённые о собственных эмоциях и эмоциях других людей, предпочитают ситуации неопределённости, возможно, это связано с тем, что они лучше других могут проявить свои качества и оказываются в таких ситуациях чаще в выигрыше по сравнению с теми, у кого не развит эмоциональный интеллект.

Выявлены значимые положительные корреляции между показателем ЭИ «Управление своими эмоциями» и общим уровнем толерантности к неопределённости ($r_s = 0,3133$, $p = 0,0237$), предпочтением неопределённости ($r_s = 0,5342$, $p = 0,000045$) и отношением к неопределённым ситуациям ($r_s = 0,5131$, $p = 0,000100$). Данные взаимосвязи указывает на то, что студенты, которые лучше управляют своими эмоциями (способны успокаиваться, не «застревать» на негативных переживаниях, контролировать импульсивные реакции), в большей степени склонны воспринимать неопределённые ситуации как желательные, а не как угрожающие, проявляют более высокую устойчивость к неопределённости, у них выше способность принимать неоднозначность. Такие студенты склонны не избегать неопределённых условий, а воспринимать их как вызов.

Похоже можно интерпретировать взаимосвязи между «Управлением эмоциями других» и «Отношением к новизне» и «Предпочтением неопределённости». Если студенты уверены, что могут управлять эмоциями других людей, они лучше воспринимают новое в жизни и предпочитают неопределённость, так как снова оказываются в выигрышной ситуации при сравнении с теми, у кого сложности в управлении эмоциями других людей.

Установлены значимые положительные взаимосвязи показателя ЭИ «Самомотивация» с общим уровнем толерантности к неопределённости ($r_s = 0,2766$, $p = 0,0471$), предпочтением неопределённости ($r_s = 0,5697$, $p = 0,000010$), отношением к сложным задачам ($r_s = 0,3157$, $p = 0,0226$) и отношением к неопределённым ситуациям ($r_s = 0,4027$, $p = 0,0031$). Наиболее сильная связь обнаружена между самомотивацией и предпочтением неопределённости.

Самомотивация как способность управлять своим поведением через управление эмоциями, умение вызывать у себя желательные эмоциональные состояния (энтузиазм, уверенность, настойчивость) и гасить мешающие, играет ключевую роль в ситуациях, требующих самостоятельного принятия решений в условиях дефицита информации. Студенты с высокой самомотивацией способны находить внутренние ресурсы для продолжения деятельности даже при отсутствии внешних подкреплений, что делает их более устойчивыми к неопределённости и более открытыми к сложным, многозначным задачам.

Показатели шкалы «Эмпатия» взаимосвязаны с общим баллом «Толерантности к неопределённости», показателями шкал «Предпочтение неопределённости» и «Отношение к неопределённым ситуациям». Студенты, которые имеют более высокую толерантность к неопределённости и более терпимо относятся к ситуациям неопределённости более эмпатичны. Что логично, поскольку, стресс от неопределённости у них ниже, они менее раздражительны, а значит, более терпимы, чаще проявляют эмпатию. Гипотеза подтвердилась частично.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта может способствовать повышению толерантности к неопределённости у студентов. Практическая значимость состоит в возможности использования полученных результатов и выводов для психолого-педагогического сопровождения студентов.

Список источников

1. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования – 2015. – Т. 8, № 40. – DOI: 10.54359/ps.v8i40.553

2. Осин Е. Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна. // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 65–86.
3. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78 – 86.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб. : Питер. – 2011. – 752 с.
5. Андриевская С. В., Рачицкая Н. В. Толерантность к неопределённости и профессиональное выгорание у педагогов // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – Новополоцк, 2023. – № 1. – С. 72 – 79.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 379.8:39

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ МОЛОДЁЖИ СРЕДСТВАМИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЁЖНЫХ ЭТНОПРОЕКТОВ В РЕСПУБЛИКИ КАРЕЛИЯ (2018–2025 ГГ.)

ХУСУ ОЛЬГА ВИКТОРОВНА
магистрант
ФГБУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»

Аннотация. В статье исследуется практика проведения этнокультурных молодежных проектов в Республике Карелия как действенный инструмент приобщения подрастающего поколения к наследию региона. На примере реализации этнопроектов «Кантеле-CAMP», «Йоухикко-CAMP», «Torvi-CAMP», «Joiku-CAMP», «Крууга кэмп» и планируемого этнолагеря «Традиции» проанализированы показатели вовлеченности, актуальность и социокультурное влияние подобных инициатив. Опираясь на теории этнокультурного воспитания, авторы рассматривают досуговую деятельность как среду для инкультурации и самовыражения. Исследование подтверждает, что формат этнолагеря способствует не только изучению традиций, но и укреплению культурной идентичности, развитию социальных навыков и гражданской позиции молодежи.
Ключевые слова: проектная деятельность, молодёжь, этнокультурная интеграция, историко-культурные традиции, социально-культурная деятельность, досуг, Республика Карелия, этнопроект, этнолагерь.

ETHNOCULTURAL INTEGRATION OF YOUTH THROUGH LEISURE ACTIVITIES: EXPERIENCE OF IMPLEMENTING YOUTH ETHNO-PROJECTS IN THE REPUBLIC OF KARELIA (2018–2025)

Khusu Olga Viktorovna

Abstract. The article examines the practice of conducting ethnocultural youth projects in the Republic of Karelia as an effective tool for introducing the younger generation to the region's heritage. Using the implementation of the ethno-projects «Kantele-CAMP», «Jouhikko-CAMP», «Torvi-CAMP», «Joiku-CAMP» «Kruuga Camp» and the planned ethno-camp «Traditions» as examples, the authors analyze indicators of engagement, relevance, and the sociocultural impact of such initiatives. Drawing on theories of ethnocultural education, the authors consider leisure activity as an environment for enculturation and self-expression. The study confirms that the ethno-camp format contributes not only to the study of traditions, but also to the strengthening of cultural identity, the development of social skills, and the civic engagement of young people.
Keywords: project-based activity, youth, ethnocultural integration, historical and cultural traditions, sociocultural activity, leisure, Republic of Karelia, ethno-project, ethno-camp.

Введение. Современная молодёжь функционирует в условиях цифровой трансформации, культурной глобализации и утраты локальных идентичностей. В ответ на эти вызовы особую значимость приобретают такие формы организации досуга молодого поколения, которые сочетают образование, творчество и социальное взаимодействие, позволяя молодому человеку не только усваивать культурные ценности, но и становиться их активным субъектом. В контексте социально-культурной деятельности ключевым становится не просто просвещение, а вовлечение индивида в культурные практики, способствующие преобразованию знаний о культуре в нравственно-эстетические убеждения и практические умения.

Актуальность данного исследования обусловлена положениями Стратегии государственной культурной политики до 2030 года (Распоряжение Правительства РФ от 11 сентября 2024 г. № 2501-р, далее – Стратегия), одним из приоритетных направлений которой является «обеспечение государственной поддержки, стимулирование и поощрение культурной деятельности, способствующей достижению целей и задач государственной культурной политики, направленной на сохранение традиционных российских духовно-нравственных ценностей, исторической памяти и защиту исторической правды» [2]. В области сохранения культурного наследия народов Российской Федерации Стратегия осуществляется, в том числе, как «практическая реализация приоритета права общества на сохранение материального и нематериального культурного наследия над имущественными интересами физических и юридических лиц» [2].

В современных условиях проектная деятельность считается одним из наиболее эффективных подходов к обучению и решению поставленных задач. Исходя из этого, мы определяем «проектную деятельность» как базовую категорию нашего исследования.

В широком смысле проектная деятельность представляет собой целенаправленную, организованную активность субъектов, ориентированную на достижение конкретного, социально значимого результата (проекта) в условиях ограниченных ресурсов (временных, финансовых, кадровых) и характеризующуюся этапностью, командным взаимодействием и публичной презентацией итогов. В социокультурной сфере проектная деятельность понимается как совокупность действий по разработке и реализации культурных инициатив, направленных на решение актуальных проблем в области сохранения, трансляции и развития культурных ценностей. По мнению В. В. Матвеева, Ю. П. Соболева и И. С. Ефименко «проектная деятельность социально-культурной сферы позволяет эффективно решать актуальные проблемы, а также разрабатывать серию мер, направленных на создание благоприятной социокультурной среды» [5. с. 430].

Формы проектной деятельности в социально-культурной сфере могут варьироваться от краткосрочных событийных проектов (фестивали, концерты, выставки) до долгосрочных программ (этнографические экспедиции, образовательные курсы, цифровые архивы). Виды проектов классифицируются по различным основаниям: по масштабу (локальные, региональные, межрегиональные, международные); по срокам реализации (краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные); по содержанию (образовательные, просветительские, творческие, исследовательские, инфраструктурные); по источнику финансирования (государственные, грантовые, частные, смешанные).

В нашем исследовании молодёжные этнопроекты рассматриваются как комплексные культурно-образовательные мероприятия, сочетающие в себе черты образовательного, творческого и просветительского типов.

Понятие «молодёжь» требует отдельного уточнения. В соответствии с Федеральным законом «О молодёжной политике в Российской Федерации» (№ 489-ФЗ от 30 декабря 2020 г.) к молодёжи относятся граждане в возрасте от 14 до 35 лет включительно [2]. В социогуманитарном дискурсе молодёжь понимается как социально-демографическая группа, переживающая этап становления социальной зрелости, профессионального самоопределения и культурной идентификации. С позиции социально-культурной деятельности молодёжь представляет собой особую аудиторию, характеризующуюся повышенной восприимчивостью к инновационным формам досуга, потребностью в самореализации и одновременно – уязвимостью перед вызовами цифровой эпохи. Именно молодёжь выступает основной целевой аудиторией проектов, направленных на приобщение к историко-культурным традициям, по-

скольку именно в этом возрасте происходит формирование ценностных ориентаций и культурной идентичности. При этом важно учитывать, что современный молодой человек – это «человек играющий», для которого досуговая деятельность является ведущей сферой самовыражения, что делает досуг оптимальным каналом для этнокультурного воспитания.

Понятие «этнокультурная интеграция» в контексте социально-культурной деятельности трактуется как двусторонний процесс. С одной стороны, это целенаправленное вхождение молодого человека в этнокультурную среду через освоение языка, традиций, обрядов, художественных промыслов и ценностных ориентаций своего народа. С другой стороны, это активное присвоение этнокультурного опыта, при котором молодёжь не просто реципиент, но и со-творец культурных смыслов, транслирующих традицию в современные форматы.

Этнокультурное воспитание представляет собой «сложное социально-педагогическое явление», базирующееся на фундаментальных основах народной педагогики, теории этноса, этнопсихологии, философии и социально-культурной деятельности. Как отмечает в своей статье З.Ш. Магомедова, «если мы хотим заинтересовать подростков в народной художественной культуре и, следовательно, сформировать в них нравственную культуру, гуманизм, толерантность, тогда необходимо найти те пути взаимодействия, с помощью которых получится определить интерес молодёжи к народной культуре. Для того, чтобы у подростка сформировалось чувство к народной культуре необходимо воспитывать у него эмоционально положительное отношение к тем местам, где он живёт, развивать умение понимать и видеть красоту культуры его народа…» [4, стр. 8].

Базой такого воспитания выступает деятельность по реализации этнопроектов в социокультурной сфере, направленная на создание условий и ситуаций, в которых можно увидеть и почувствовать живую связь прошлого и настоящего, актуальность форм традиционной культуры в современном обществе.

Этнопроекты выступают важным инструментом этнокультурной интеграции, которая предполагает с одной стороны, целенаправленное вхождение молодого человека в этнокультурную среду через освоение языка, традиций, обрядов, художественных промыслов и ценностных ориентаций своего народа. С другой стороны, активное присвоение этнокультурного опыта, при котором молодёжь не просто реципиент, но и со-творец культурных смыслов, транслирующих традицию в современные форматы.

О.Я. Рейма отмечает, что «в обществе постепенно решаются вопросы приобщения подрастающего поколения к традициям национальной культуры, преодолевается ориентация на псевдоценности, возрождается историческая память народа…» [6, стр.149].

В данном контексте этнокультурная интеграция в досуговой деятельности предполагает не механическую трансляцию архаичных паттернов, а их творческую интерпретацию, адаптацию к запросам современности и включение в повседневные практики молодого поколения. Ключевыми механизмами здесь выступают эмоциональное сопереживание, коллективное творчество и межпоколенческий диалог, которые реализуются в интерактивных досуговых формах.

Республика Карелия, сохранившая уникальное нематериальное культурное наследие прибалтийско-финской общности и русских, выступает в этом смысле творческой лабораторией по апробации инновационных молодёжных проектов. В период с 2018 по 2025 год здесь была реализована серия молодёжных этнопроектов: «Кантеле-CAMP» (2018), объединивший молодых исполнителей на традиционных музыкальных инструментах Баренц-региона; «Йоухикко-CAMP» (2022); «Torvi-CAMP» (2023) – для исполнителей на национальных духовых инструментах; «Joiku-CAMP» (2024), посвящённый народным певческим традициям; и «Крууга кэмп» (2025), представлявший собой комплекс по освоению традиционных карельских танцев, народной сценической и современной хореографии. В 2026 году организаторы приступили к разработке и реализации проекта Молодёжный этнолагерь «Традиции», ставшего победителем конкурсного отбора Российского фонда культуры.

Методы и формы освоения традиционных ценностей в досуговой деятельности современной молодёжи.

В современной социально-культурной практике сложился широкий спектр методов и форм досуговой деятельности, позволяющих молодёжи осваивать этнокультурные традиции не пассивно, а через

активное включение. К числу наиболее эффективных методов относятся:

1. Метод погружения в среду - создание искусственной этнокультурной среды (этнодеревни, этнолагеря, реконструкции), где молодой человек на протяжении нескольких дней живёт в условиях, моделирующих традиционный уклад, включая быт, питание, ремёсла и ритуалы.
2. Метод «равный обучает равного» (peer-to-peer) – привлечение молодых наставников, которые сами недавно освоили традиционные практики и могут транслировать их сверстникам на доступном языке, без дистанции «учитель-ученик».
3. Игровой метод – использование этнографических квестов, ролевых игр, реконструкций обрядов и праздников, где освоение традиций происходит через соревнование, поиск и совместное переживание.
4. Проектно-творческий метод – создание молодыми участниками собственных творческих продуктов (спектаклей, фильмов, музыкальных композиций, арт-объектов) на основе этнокультурного материала, что позволяет не только усвоить, но и переосмыслить традицию.
5. Метод фольклорной экспедиции – выезды для встреч с носителями традиций, аудио- и видеозапись аутентичного фольклора, включённое наблюдение, что даёт опыт прямого контакта с «живой» традицией.

Среди форм досуговой деятельности, наиболее востребованных в молодёжной среде, можно выделить:

- Этнолагерь и летние школы – интенсивные образовательно-творческие смены, сочетающие мастер-классы, репетиции, лекции, походы и итоговые фестивальные показы.
- Этноквесты и городские игры – маршруты по историческим местам с выполнением заданий, связанных с локальной культурой, мифологией, топонимикой.
- Мастер-классы и лаборатории – практические занятия по народным ремёслам (гончарство, ткачество, резьба по дереву, изготовление национальных инструментов), где результат (изготовленный предмет) становится материальным свидетельством причастности к традиции.
- Этно-арт-резиденции – площадки для совместного творчества молодых художников, музыкантов, дизайнеров, работающих с этническими мотивами в современных медиа.
- Фольклорные праздники и фестивали с интерактивными зонами – событийные форматы, где молодёжь может не только наблюдать, но и участвовать в хороводах, обрядовых действах, народных играх.
- Цифровые форматы – онлайн-курсы, видеоблоги о традициях, виртуальные экскурсии, подкасты с историями носителей культуры, позволяющие включиться в этнокультурную повестку дистанционно.

Именно сочетание этих методов и форм применяется в этнопроектах, реализуемых на территории Карелии, где интенсивное обучение сочетается с игрой, творческими экспериментами и погружением в среду, что обеспечивает высокую вовлеченность и смысловую релевантность для молодёжи.

Теоретико-методологические основы исследования. Теоретической основой исследования выступают концепции этнокультурного воспитания в социально-культурной деятельности, рассматривающие досуг как уникальное пространство для свободного выбора, самореализации и инкультурации личности. По мнению советского и российского культуролога, педагога, основателя научной школы педагогической (прикладной) культурологии М.А. Ариарского «процесс инкультурации носит непрерывный и всепроникающий характер, связан с сенситивными пиками развития и должен учитывать возрастные и иные способности индивида к восприятию информации и определенных культурных ценностей». [3, стр. 677]. В рамках этого подхода досуг понимается не как «остаточное» время, а как ресурс развития, где человек может проявить свою субъектность.

Как отмечает Д.А. Савченко, «база этнокультурного воспитания — это социально-культурная деятельность, направленная на создание условий и ситуаций, в которых можно увидеть и почувствовать живую связь прошлого и настоящего, актуальность форм традиционной культуры в современном обществе» [7, стр. 140]. При этом фольклор в современном мире выполняет важную функцию: поддерживает связь человека с естественной природной средой и традиционной культурой. Специалисту соци-

ально-культурной сферы следует использовать актуальные функции фольклора, чтобы сделать его привлекательным для потребителя социально-культурных услуг.

Вместе с тем О.Я. Рейма подчёркивает, что «в современных условиях, характеризующихся изменением ценностей и смыслов, идеи культурно-исторической обусловленности развития личности приобретают особо важное значение» [6, стр.149].

Центральной для нас является идея о том, что вовлечение в культурную деятельность через свободу выбора, единство разума и чувства, а также учёт индивидуальных особенностей является наиболее продуктивным путём этнокультурной интеграции молодёжи. Проектный этнолагерь рассматривается как «пространство культурной практики», где происходит не только передача навыков, но и конструирование коллективного опыта, межпоколенческого диалога и региональной солидарности.

Методологически исследование опирается на принципы Стратегии государственной культурной политики до 2030 года, которая фиксирует необходимость «перехода от пассивного потребления культуры к соучаствующему творчеству», «поддержки региональных инициатив» и «использования проектного подхода как основного инструмента культурного развития территорий» [2].

Материалы и методы исследования. Эмпирическую базу составили материалы пяти молодёжных этнопроектов, реализованных на территории Республики Карелия в 2018–2025 гг., а также проектная документация готовящейся к проведению смены Молодёжного этнолагеря «Традиции» (2026). Дополнительно были привлечены данные о подобных региональных инициативах, таких как молодёжная сессия «ЭтноPRO» (2024–2025), а также проанализирован опыт IV Межнационального молодёжного форума «ЭтноСМАРТ» (2025).

Сбор данных осуществлялся по следующим показателям: количество поданных заявок и фактических участников, география привлечения, уровень удовлетворённости (по данным пост-лагерных анкет), доля продолжающих практику после завершения смены, качественные отзывы, тематика и объём созданного контента. Анализ проводился методами контент-анализа, сравнительной статистики и качественной интерпретации смысловых блоков в отзывах.

Результаты исследования. Расширяющаяся география и стабильный рост числа участников проекта подтверждают востребованность выбранного формата: если в 2018 году на «Кантеле-САМР» было отобрано 24 заявки от молодых музыкантов, большинство из которых – студенты средних и высших учебных заведений в возрасте от 16 до 24 лет из Российской Федерации (Архангельск, Ненецкий автономный округ, Республика Коми, Республика Карелия), то в 2025 году на «Крууга кэмп» поступило уже 46 заявок, из которых было отобрано 30 человек. Важно подчеркнуть: проект вышел за рамки студенческой аудитории – к нему проявили активный интерес ~~и~~ уже состоявшиеся специалисты: педагоги профильных образовательных учреждений, специалисты учреждений культуры, а также руководители и участники различных творческих коллективов. География участия также расширилась – от студентов образовательных учреждений Республики Карелия до представителей разных регионов России: Псковской, Нижегородской, Самарской, Тверской, Красноярской, Московской, Мурманской, Саратовской областей, Республик Удмуртия и Мордовия, городов Иркутск, Ярославль, Санкт-Петербург и Москва, а также города Днепрорудное Запорожской области.

Аналогичные тенденции наблюдались и в других региональных проектах. Так, Молодёжная сессия «ЭтноPRO» в 2025 году собрала участников из 12 районов Карелии, Тверской области и Санкт-Петербурга. Организаторы отмечали, что основная цель – вовлечь активных молодых людей в решение вопросов этнокультурного развития коренных народов, обменяться опытом и создать команды для дальнейшей реализации проектов. Форум «ЭтноСМАРТ» (2025) объединил молодых лидеров и активистов из разных уголков России, ~~а~~ его образовательная программа включала выступления специалистов федерального и регионального уровня в области национальной политики, профилактики экстремизма и патриотического воспитания.

Уровень удовлетворенности участников стабильно составляет 90–95%. Посредством обратной связи организаторы проектов выяснили, что за период 2023–2025 годов 81% участников этнопроектов, реализованных на территории Карелии, отметили, что лагерь «сформировал устойчивый интерес к региональной культуре», 76% продолжили заниматься традиционными практиками после возвращения

домой, 67% приняли участие в реализации локальных этнокультурных инициатив. Качественные отзывы структурируются вокруг трёх устойчивых смысловых кластеров: идентификационный («почувствовал связь с предками», «понял, что традиции – не что-то давно забытое, а актуальное живое»), коммуникативный («нашёл единомышленников», «среда, где можно быть собой») и практический («научился не просто играть/мастерить, а слышать традицию», «получил навыки исполнения, проектной упаковки и сценической подачи»).

Данные показатели напрямую соотносятся с целевыми ориентирами Стратегии и подтверждают выводы исследователей о том, что использование фольклорных форм при организации культурно-досуговых мероприятий способствует формированию национального менталитета и погружению молодёжи в культуру.

Смена 2025 года «Крууга кэмп» продемонстрировала качественный переход от узкопрофильных музыкальных лагерей к комплексному формату. Программа этнолагеря включала интенсивные занятия, творческие эксперименты, репетиции, а также подготовку и публичный показ итоговой программы – перформанса «Народное. Хороводное. Переосмысленное». Участники и наставники этнолагеря вместе с музыкантами создали уникальное концертное выступление, объединяющее современные направления и традиции. Такое сочетание проявлялось в разных формах: от интерпретации фольклора в современных аранжировках до синтеза традиционных элементов с инновационными технологиями и сценическими решениями, где органично переплелось прошлое и настоящее, опыт предыдущих поколений и современный подход к его осмыслению. Сплав архаики и новаторства: традиционные наигрыши, заклички, дробные ритмы и хороводные кружения оказались неразрывно связаны с современной хореографией. Плавные, созерцательные движения внезапно сменялись экспрессивными всплесками, перерождаясь в неожиданные пластические решения, сохранившие при этом свою аутентичную энергетику. Итоговый перформанс не просто продемонстрировал высокие результаты подготовки – он стал живым доказательством того, что народное искусство может быть актуальным и глубоко трогающим современную молодёжь.

Логическим продолжением цикла обучающих проектов на территории Республики Карелия станет Молодёжный этнолагерь «Традиции», ставший победителем конкурсного отбора Российского фонда культуры в 2026 году. По задумке организаторов, участников ждёт полноценное погружение в мир традиционной культуры – музыка, песни, танцы и декоративно-прикладное творчество. Такой комплексный подход подтверждает, что проектный этнолагерь выступает не только площадкой отдыха и обучения, но и инкубатором культурных инициатив, превращающих молодого человека из объекта культурно-просветительного воздействия в субъект социально-культурного творчества. Более того, Стратегия государственной культурной политики прямо указывает на необходимость «формирования новых моделей и систем управления культурными процессами» и «развития многоуровневой системы подготовки творческих кадров, создания условий и возможностей для всестороннего развития, творческой самореализации, непрерывности образования» [1]. Молодёжный этнолагерь «Традиции» представляет собой именно такую новую модель, интегрирующую социальное проектирование, обучение и творчество.

Обсуждение. Процесс адаптации структуры, подхода к реализации и организации серии проектов от «Кантеле-САМР» к Молодёжному этнолагерю «Традиции» отражает общую траекторию развития молодёжной культурной политики в регионе: от трансляции отдельного навыка к созданию целостной культурной экосистемы. В социально-культурной деятельности подчёркивается, что культура – это не только театр, кино, музыка, хореография или изобразительное творчество, но и базовые ценности, отражённые в лучших традициях народов. Именно такое комплексное понимание культуры реализуется в подобных проектах, где молодёжь погружается не в отдельные виды деятельности (хореография, вокал, инструментальное исполнительство и т.д.), а в целостный жизненный уклад. Это соответствует положению Стратегии о том, что «культура впервые возводится в ранг национальных приоритетов и признается важнейшим фактором роста качества жизни и гармонизации общественных отношений, залогом динамичного социально-экономического развития, гарантом сохранения единого культурного пространства и территориальной целостности России» [1].

Важно, что при этом проектная деятельность не имитирует архаику, а интегрирует традиционные

практики с современными формами – цифровыми медиа, event-менеджментом, социальным предпринимательством. В современном мире мотивом для участия в фольклорных мероприятиях может быть стремление к новизне, поскольку большинство людей знакомо с фольклором поверхностно, поэтому более глубокое знакомство с редкими образцами и забытыми жанрами может стать источником нового опыта и эмоций.

Ключевым результатом анализа является подтверждение того, что проектная деятельность в формате этнолагеря обладает высокой смысловой релевантностью для современной молодёжи. Молодые люди воспринимают традицию не как музейный экспонат, а как живой ресурс для самовыражения, социального связывания и профессионального роста. Это согласуется с выводами теории социально-культурной деятельности о том, что проектная культурная практика становится основным каналом социализации современной молодёжи, заменяя или дополняя институциональные формы передачи знания, особенно когда речь идёт о досуговых форматах.

Региональный опыт это подтверждает. Участники сессии «ЭтноPRO» разрабатывали конкретные предложения по вовлечению носителей традиций в организацию этнокультурных мероприятий и развитию туризма с сохранением культурного баланса [8]. На форуме «ЭтноСМАРТ» были представлены девять проектных инициатив, которые будут реализованы во взаимодействии с Министерством национальной и региональной политики Карелии, что свидетельствует о переходе молодёжи от позиции наблюдателя к позиции активного участника этнокультурных процессов [9].

Актуальными задачами остаются обеспечение устойчивого финансирования, подготовка кадров-наставников, способных сочетать академическую точность с современной педагогикой, и баланс между аутентичностью и адаптацией под запросы цифрового поколения. Внедрение лонгитюдного мониторинга (3–5 лет после участия) позволит уточнить траекторию культурной социализации и скорректировать программные компоненты.

Заключение. Проведённый анализ серии молодёжных этнопроектов в Республике Карелия (2018–2025 гг.) подтверждает авторскую позицию: проектная деятельность в формате этнолагеря выступает эффективным инструментом приобщения современной молодёжи к историко-культурным традициям региона. Формат демонстрирует устойчивую востребованность, высокую удовлетворённость участников и измеримые социокультурные эффекты: рост числа молодых носителей традиции, формирование региональных культурных сетей, развитие гражданской и профессиональной активности.

В теоретическом плане исследование подтверждает ключевые положения социально-культурной деятельности о том, что вовлечение в культурную деятельность через свободу выбора, единство разума и чувства, а также учёт индивидуальных особенностей является наиболее продуктивным путём инкультурации и этнокультурной интеграции молодёжи. Как подчёркивают исследователи, «этнокультурное воспитание представляет собой сложное социально-педагогическое явление», базирующееся на фундаментальных основах народной педагогики и социально-культурной деятельности, а его базой является создание условий, в которых можно увидеть живую связь прошлого и настоящего. С практической точки зрения, реализация этнопроектов полностью соответствует приоритетам Стратегии государственной культурной политики до 2030 года, операционализируя такие её принципы, как «сохранение и поддержка этнокультурного и языкового многообразия», «просветительская и патриотическая работа среди молодежи», «поддержка общественных инициатив по изучению фольклора и народного творчества» [1].

Этнолагерь «Крууга кэмп» (2025) и готовящийся к реализации Молодёжный этнолагерь «Традиции» (2026) стали закономерным этапом эволюции модели, продемонстрировав переход от узконаправленных музыкальных смен к комплексной платформе освоения традиционного жизненного уклада. Это создаёт предпосылки для масштабирования формата за пределы Карелии и его включения в федеральные образовательные и культурные треки. В перспективе можно было бы закрепить этнопроекты как элемент системной молодёжной культурной политики, обеспечить научно-методическое сопровождение и внедрить регулярный мониторинг долгосрочных эффектов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на сравнительный анализ модели этнопроектов, реализуемых на территории Республики Карелия с аналогичными практиками в других регионах РФ, а также на изучение влияния цифровых инструментов на процесс культурной передачи в молодёжной среде.

Список источников

1. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года : утв. распоряжением Правительства РФ от 11 сентября 2024 г. № 2501-р. – Москва, 2024.
2. Матвеев, В. В. Совершенствование процесса реализации проектной деятельности в социально-культурной сфере / В. В. Матвеев, Ю. П. Соболева, И. С. Ефименко // Естественно-гуманитарные исследования. – 2023. – № 3 (47). – С. 430.
3. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации». – Москва, 2020.
4. Магомедова, З. Ш. Этнокультурное воспитание подростков средствами культурно-досуговой деятельности / З. Ш. Магомедова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2022. – Том 3. – № 11. – С. 5–12.
5. Рейма, О. Я. Русский фольклор в народно-патриотическом воспитании студенческой молодежи / О. Я. Рейма // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 1 (82). – С. 149–155.
6. Ариарский, М. А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления / М. А. Ариарский. – Санкт-Петербург : Арт-студия «Концерт», 2008. – 792 с.
7. Савченко, Д. А. Фольклорно-этнографический компонент в системе организации культурно-досуговой деятельности молодежи / Д. А. Савченко // Молодой исследователь Дона. – 2022. – № 3 (36). – С. 139–143.
8. Отчёт о проведении молодёжной сессии «ЭтноPRO» (2025). – Петрозаводск : Министерство национальной и региональной политики Республики Карелия, 2025. – URL: https://vk.com/wall-147415188_19881 (дата обращения: 08.07.2026).
9. Итоговый отчёт IV Межнационального молодёжного форума «ЭтноСМАРТ» (2025). – Петрозаводск, Министерство национальной и региональной политики Республики Карелия 2025. – URL: https://vk.com/wall-147415188_20184 (дата обращения: 08.07.2026).

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ПЕДАГОГИКА, ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Сборник статей
Международной научно-практической конференции
г. Пенза, 25 июля 2026 г.
Под общей редакцией
кандидата экономических наук Г.Ю. Гуляева

Подписано в печать 26.07.2026.
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 13,4

МЦНС «Наука и Просвещение»
440062, г. Пенза, Проспект Строителей д. 88, оф. 10
www.naukaip.ru