



**Институт психолого-  
педагогического  
образования**

Осенняя научная сессия КГПУ им. В.П. Астафьева  
«Система педагогического образования –  
ресурс развития общества»

# **СОВРЕМЕННОЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ**

**Материалы XI Всероссийских  
(с международным участием)  
психолого-педагогических чтений  
памяти Л.В. Яблоковой  
(Яблоковские чтения)**

Красноярск, 13 ноября 2025 г.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. Астафьева»

Осенняя научная сессия КГПУ им. В.П. Астафьева  
«Система педагогического образования –  
ресурс развития общества»

**СОВРЕМЕННОЕ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ**

Материалы XI Всероссийских (с международным участием)  
психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой  
(Яблоковские чтения)

Красноярск, 13 ноября 2025 г.

*Электронное издание*

КРАСНОЯРСК  
2026

ББК 74+88.3  
С 568

**Редакционная коллегия:**

*И.А. Яценко (отв. ред.)*

*О.В. Барканова*

**С 568 Современное психолого-педагогическое образование: сопровождение развития субъектов в образовательных средах:** материалы XI Всероссийских (с международным участием) психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой (Яблоковские чтения). Красноярск, 13 ноября 2025 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.А. Яценко; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2026. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-770-6

Сборник содержит результаты научных исследований по актуальным проблемам психолого-педагогического образования и сопровождения развития субъектов образовательных сред. В статьях рассматриваются современные стратегии и технологии работы с различными категориями обучающихся, включая вопросы цифровизации образования, подготовки педагогов, психолого-педагогической поддержки семей, развития психологической компетентности родителей и педагогов. Особое внимание уделяется проблемам сопровождения детей дошкольного и школьного возраста, работе с одаренными детьми, детьми с особыми образовательными потребностями, а также вопросам профессиональной подготовки будущих специалистов. Материалы представляют интерес для научных работников и практикующих специалистов системы образования, преподавателей и обучающихся психолого-педагогических направлений подготовки.

ББК 74+88.3

ISBN 978-5-00102-770-6

(Осенняя научная сессия КГПУ им. В.П. Астафьева  
«Система педагогического образования –  
ресурс развития общества»)

© Красноярский государственный  
педагогический университет  
им. В.П. Астафьева, 2026

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	7
----------------	---

### РАЗДЕЛ 1. Психолого-педагогические стратегии и практики сопровождения развития личности в образовательных средах

<i>Акулов Е.А., Титова О.И.</i> СОЗАВИСИМОСТЬ В СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ КАК ПРЕДПОСЫЛКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ .....	9
<i>Арженых Ю.С., Арамачева Л.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ СКЛОННОСТИ К ГАДЖЕТОЗАВИСИМОСТИ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ .....	13
<i>Бенькова О.А.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ .....	16
<i>Вербанова О.М.</i> СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ .....	20
<i>Гоголь А.С., Тодышева Т.Ю.</i> К ВОПРОСУ О КОНФЛИКТНОМ ПОВЕДЕНИИ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ .....	24
<i>Гох А.Ф.</i> ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ХОЛИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ .....	28
<i>Демьянова Ю.А., Дубовик Е.Ю.</i> РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ЗАДАЧИ .....	32
<i>Журавлева Е.Д., Лаврик О.В.</i> ПОВЫШЕНИЕ ДОСТОВЕРНОСТИ ПОКАЗАНИЙ СВИДЕТЕЛЯ КАК ПРОБЛЕМА ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ АКАДЕМИИ ГПС МЧС РОССИИ .....	36
<i>Ковалева Е.В., Груздева О.В.</i> РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ .....	40
<i>Козлова О.В.</i> САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	44
<i>Кухар М.А. Мухутдинова К.М.</i> СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ РОДИТЕЛЕЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	48

<i>Маннанова Е.А., Колесникова И.Г.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОЗИТИВНОГО РОДИТЕЛЬСТВА: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СЛУЖБЫ ПРИ ВУЗЕ .....	53
<i>Матвеева О.Н., Цуканова С.В.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ДОО КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ .....	57
<i>Миллер О.М., Недашниковская А.С.</i> ВЫЯВЛЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ.....	60
<i>Неровня О.А., Леганькова О.В.</i> ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОВМЕСТНОГО ПРОЕКТА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ БГПУ И УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	64
<i>Первитская А.М.</i> СВЯЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ РАБОЧЕЙ ПАМЯТИ И МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РАЗНЫМ ПРОГРАММАМ .....	68
<i>Петеримова К.А., Тодышева Т.Ю.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ У СТУДЕНТОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА .....	71
<i>Романова А.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	75
<i>Рудь М.В., Едаменко А.А.</i> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА – ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ .....	79
<i>Скачкова М.С., Лаврик О.В.</i> ГРУППОВЫЕ НОРМЫ И РОЛЬ ЛИДЕРА .....	83
<i>Титовец Т.Е.</i> ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	87
<i>Улыбина Е.В., Смирнова Ю.И., Груздева И.В., Лугарева Л.В.</i> СПЕЦИФИКА ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К ДЕТЯМ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ.....	90
<i>Уткин А.В.</i> ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДЕФИЦИТ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА .....	94

<i>Федотова Ю.А., Барканова О.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ-СПОРТСМЕНОВ .....	96
<i>Шкерина Т.А.</i> ДЕФИЦИТЫ ИНКЛЮЗИВНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ.....	102
<i>Юркова Н.В., Титова О.И.</i> ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ОСВОЕНИЮ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....	106
<b>РАЗДЕЛ 2. Психолого-педагогические технологии поддержки и коррекции развития личности в образовательных средах</b>	
<i>Агаева А.Д., Тодышева Т.Ю.</i> КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО.....	111
<i>Арамачева Л.В., Михайлова Е.О.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ПОДРОСТКОВ 13–14 ЛЕТ, СКЛОННЫХ К АГРЕССИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ .....	114
<i>Дученко О.П., Дубовик Е.Ю.</i> ВОЛЕВАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	117
<i>Зайцева Е.А.</i> ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	121
<i>Зубкова Е.В.</i> РАЗВИТИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА КАК СТУПЕНЬ К СОЦИАЛИЗАЦИИ.....	125
<i>Кольман Т.Ю., Вербанова О.М.</i> РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ .....	128
<i>Кольман Т.Ю., Дубовик Е.Ю.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ.....	131
<i>Курбатова Е.С., Вербанова О.М.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ГАДЖЕТАМИ .....	133
<i>Митина С.В.</i> ДИАГНОСТИКА ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ .....	136
<i>Михайлова Е.О.</i> ПРИЧИНЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЕГО КОРРЕКЦИЯ.....	139

<i>Мясникова Е.В.</i> РАБОТА С ГНЕВОМ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ .....	143
<i>Новикова Д.П.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ.....	146
<i>Семенова Е.В., Дубовик Е.Ю.</i> ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ .....	150
<i>Смаль А.О., Бенькова О.А.</i> КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОТЦОВ .....	152
<i>Чупрова Н.А.</i> ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....	155
<i>Шидловская Е.С.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МАЛЬЧИКОВ С ТНР И РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ: ОПЫТ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА.....	158
<i>Юркова Н.В.</i> РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ К ОСВОЕНИЮ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	162
Сведения об авторах .....	165

## Введение

Современное образование переживает период серьезных трансформационных изменений, актуализирующих для психолого-педагогической науки и практики задачи разработки новых подходов к сопровождению развития личности в образовательных средах. Особую актуальность приобретают вопросы поддержки психологического здоровья, формирования инклюзивной культуры, развития психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей, а также внедрения инновационных технологий в образовательный процесс.

В данном контексте предназначением Всероссийских психолого-педагогических чтений им. Л.В. Яблоковой мы видим консолидацию научного и практического опыта исследователей, педагогов, психологов и управленцев в сфере психолого-педагогического образования, обсуждение актуальных вызовов и выработку эффективных решений для сопровождения развития субъектов образования на всех уровнях – от дошкольного до профессионального.

Сборник включает два раздела, тематически соответствующих ключевым направлениям современной психолого-педагогической науки. В первом разделе «Психолого-педагогические стратегии и практики сопровождения развития личности в образовательных средах» представлены материалы, раскрывающие современные подходы к поддержке личностного роста субъектов в условиях различных образовательных контекстов.

Второй раздел «Психолого-педагогические технологии поддержки и коррекции развития личности в образовательных средах» содержит исследования и практические разработки, демонстрирующие эффективные методы психолого-педагогической коррекции, а также инструменты поддержки развития личности на разных возрастных этапах и в разнообразных образовательных условиях.

Материалы сборника отражают многогранность современных психолого-педагогических исследований и могут быть адресованы научным работникам, преподавателям, студентам и аспирантам психолого-педагогических направлений, педагогам-психологам образовательных организаций; учителям, воспитателям и специалистам инклюзивного образования.

Надеемся, что материалы «Яблоковских чтений» станут ценным ресурсом для профессионального сообщества, помогут обогатить теорию и практику психолого-педагогического сопровождения, а также послужат стимулом для дальнейших научных поисков и инноваций в сфере образования.

Благодарим всех участников конференции за вклад в развитие современной психолого-педагогической науки!

*С уважением,  
И.А. Яценко, кандидат педагогических наук, доцент,  
ответственный редактор*

---

## **РАЗДЕЛ 1.**

# **Психолого-педагогические стратегии и практики сопровождения развития личности в образовательных средах**

---

**СОЗАВИСИМОСТЬ В СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ  
КАК ПРЕДПОСЫЛКА УПОТРЕБЛЕНИЯ  
ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ**

**Е.А. Акулов**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**О.И. Титова**

*СибЮИ МВД России, г. Красноярск*

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен созависимости в семейных отношениях как предпосылка формирования зависимого поведения и употребления психоактивных веществ, анализируются механизмы проявления и результаты практического исследования, подтверждающие необходимость профилактики созависимости в семье.

**Ключевые слова:** созависимость, семейные отношения, психоактивные вещества, профилактика зависимости, эмоциональные расстройства.

**CODEPENDENCY IN FAMILY RELATIONSHIPS  
AS A PREREQUISITE FOR PSYCHOACTIVE SUBSTANCE USE**

**E.A. Akulov**

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk*

**O.I. Titova**

*Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Krasnoyarsk*

**Abstract.** This article examines the phenomenon of codependency in family relationships as a prerequisite for the development of addictive behavior and substance use. It analyzes the mechanisms of manifestation and the results of practical research confirming the need for codependency prevention in families.

**Keywords:** codependency, family relationships, psychoactive substances, addiction prevention, emotional disorders.

**А**ктуальность темы обусловлена тем, что проблема зависимостей в современном обществе остается наиболее острой. Проблема состоит еще и в том, что социальная среда, средства массовой информации, отсутствие однозначной позиции по поводу зависимости в семье, школе, общественных молодежных движениях дополняют и без того печальную картину. Не является исключением и семья. Учитывая то, что семья – это важнейшая среда формирования личности ребенка, профилактика созависимости и созависимого поведения приобретает новое звучание.

Проанализировав собственный многолетний опыт работы и труды по этой теме, мы видим, что проблема заключается в том, что личность, зачастую делая неправильные выводы или неверно интерпретируя сложившуюся ситуацию,

способна сделать жизнь окружающих и свою собственную абсолютно несчастной. До конца не изучен механизм формирования созависимого поведения, но с уверенностью можно сказать, что феномен связки «зависимый – созависимый» существует. Зачастую это проявляется в семьях, где в роли зависимого выступает не употребляющий алкоголь или наркотики член семьи, что становится серьезной предпосылкой формирования потребности в употреблении психоактивных веществ.

Созависимость – это дисфункциональная модель поведения в отношениях, при которой один человек (созависимый) полностью сосредоточен, если не сказать заиклен, на интересах другого и на его жизни. Изначально термин «созависимость» использовался для обозначения супругов человека, страдающего алкогольной зависимостью, и звучал как «со-алкоголик», но со временем стал применяться гораздо шире. Так, Г. Клауд исследовал созависимость как базовое явление, понимание которого необходимо для анализа эмоциональных и психологических расстройств. Созависимое состояние личности, как отмечает Г. Клауд, «является фундаментальным явлением и лежит в основе невроза» [1].

В психологическом словаре созависимость определена как защитная компенсаторная реакция на внутриличностный конфликт. Сторонами конфликта при этом выступают крайне противоречивые отношения со значимым человеком (значимыми людьми) и индивидуализированная система культурных норм, ценностей, предписаний и т.п.

Механизмом проявления созависимости, по мнению Э. Смит, является следующая триада:

- 1) обсессивно-компульсивное влечение к предмету зависимости;
- 2) отрицание как форма психологической защиты;
- 3) утрата контроля.

Как зависимость, так и созависимость влекут за собой длительные страдания, приводящие к деформации духовной сферы [4].

В подобной ситуации, когда человек поставлен в жесткие рамки внутренних противоречий, очень сложно отличить реальную заботу от болезненных проявлений собственной личности. Кроме этого, обнаруживается связь ее с зависимостью, которая выражается в провоцирующем поведении. Часто нежелание заниматься личными проблемами со здоровьем, с духовной и психологической сферами оправдывалось «заботой». Под эту задачу формировалась среда, где эту «заботу» можно проявлять. Подобные механизмы извлечения вторичной выгоды присутствуют в семьях, где есть фактическое употребление алкоголя или наркотиков. Аналогичную ситуацию мы видим в семьях, где фактического употребления психоактивных веществ нет. Созависимый родитель или супруг стремится брать на себя чужие проблемы, переживает, что другой человек уйдет, концентрирует своё внимание на чувствах другого, потребности другого ставит выше собственных. Кроме этого, пренебрегает личными принципами в интересах другого человека, контролирует другого человека во всём, стремится постоянно

руководить и советовать, уклоняется от конфликтов, угодничает. Погружение в жизнь другого человека приводит к личной деградации. Все это становится очевидным для окружающих, вызывает недоверие, а зачастую протест, переходящий в открытую конфронтацию. Предъявление к членам семьи требований, которые сами созависимые нарушают, формирует «двойные стандарты». Перекладывание собственных усилий на «заботу» о подопечном формирует инфантильность последних. Отсутствие личных границ и собственного мнения объекта «причинения любви» приводит к искажениям личности. Все это в совокупности создает соответствующую среду и серьезные предпосылки начала употребления психоактивных веществ.

По мнению В.Д. Москаленко: «Отрицание помогает созависимым жить в мире иллюзий, поскольку правда настолько болезненна, что они не могут ее вынести. Отрицание – это тот механизм, который дает им возможность обманывать себя. Нечестность даже по отношению к себе – это утрата моральных принципов, ложь неэтична. Обман себя – это деструктивный процесс как для самого индивида, так и для других. Обман – форма духовной деградации» [3].

Подтверждение обозначенных выше теоретических положений мы получили в результате практического исследования на базе группы психологической взаимопомощи «Вектор», группы «Школа Трезвости» и Реабилитационного центра «Твой Выбор» г. Красноярска. Исследования проводились с людьми, непосредственно столкнувшимися с реалиями жизни в семьях, где «зависимость» и «созависимость» не научные, литературные или философские термины, а жесткие жизненные условия. Основной целью работы в течение девяти месяцев было оказание помощи в выходе из сложившейся в их семьях ситуации. Важно отметить, что вопрос о влиянии на зависимого вообще не стоял, точнее сказать, оно было опосредованным. Созависимым предстояло осознать, что неверно сформированные стратегии поведения в семье стали причиной формирования зависимости ее членов. Что предпосылки к зависимому поведению были сформированы задолго до начала употребления психоактивных веществ в их семьях. Вся работа была подкреплена тестированием в начале курса психологического просвещения и по его завершении.

Результаты говорят о наличии динамики у участников. В исследовании принимали участие 21 человек в возрасте от 45 до 66 лет. Перед началом и по окончании серии занятий испытуемым был предложен тест на созависимость Дж. Уайнхолд и Б. Уайнхолд. Он предназначен для изучения степени созависимости как патологического состояния, характеризующегося глубокой поглощенностью и сильной эмоциональной, социальной или физической зависимостью от другого человека.

По завершении курса занятий с членами семей динамика следующая. Три человека с «очень высокой степенью созависимости», из них один находится на уровне без изменений, у двух других наблюдается снижение уровня созависимости. Далее, пять человек с «высокой степенью созависимости», но присутствует

тенденция к снижению. У четырех человек видна динамика к переходу на «среднюю степень созависимости» и одиннадцать испытуемых твердо показывают «среднюю степень». Группа показывает снижение тревожного состояния и стремление к «средней степени созависимости», чего не наблюдалось в начальном этапе исследования. Кроме этого, был предложен рисуночный тест. Испытуемым было предложено в доступной для них форме изобразить свою жизнь и свое место в семье. Результаты анализа рисуночных тестов практически полностью совпадают с результатами теста Б. Уайнхолда.

Важно добавить, что участие в исследовании принимали не все участники группы. В интервью, проводившемся по окончании курса, было отмечено, что опосредованное влияние на зависимого через личные изменения у созависимого было колоссальным. В семьях, где были предприняты действия по личному выходу из созависимых отношений с изменениями стратегий поведения, произошли изменения с употреблением психоактивных веществ. В семьях, где не приняли информацию к размышлению ситуация, к сожалению, усугубилась.

А.С. Макаренко говорил: «Раньше, чем вы начнете воспитывать своих детей, проверьте ваше собственное поведение» [2]. Проблема созависимости актуальна для России. Исконно русское отношение к жертвенности, самопожертвованию и любви к ближнему приобрело не совсем верный вектор приложения усилий. Мы лишь предлагаем посмотреть на свое место в этой проблеме.

#### **Библиографический список**

1. Клауд Г. Барьеры. СПб.: Мирт, 2015. 347 с.
2. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. URL: <https://books.yandex.ru/books/V6Teqagh/read-online> (дата обращения: 29.10.2025).
3. Москаленко В.Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления. URL: <https://azbyka.ru/zdorovie/wp-content/uploads/2023/10/sozavisimost-i-praktiki-preodoleniya-v-moskalenko.pdf> (дата обращения: 12.10.2025).
4. Смит Э.У. Внуки алкоголиков: проблемы взаимозависимости в семье: книга для учителя. Пер. с англ. М.: Просвещение, 1991. С. 32.

## ИССЛЕДОВАНИЕ СКЛОННОСТИ К ГАДЖЕТОЗАВИСИМОСТИ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

Ю.С. Арженных, Л.В. Арамачева  
*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования склонности к гаджетозависимости детей 6–7 лет. Обозначены направления психолого-педагогической работы с родителями, обеспечивающей снижение рисков развития зависимости от гаджетов детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** *гаджетозависимость, склонность к зависимости, дети дошкольного возраста, психологическое просвещение родителей.*

## A STUDY OF THE TENDENCY TO GADGET DEPENDENCE IN CHILDREN AGED 6–7 YEARS

Yu.S. Argenykh, L.V. Aramacheva  
*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk*

**Abstract.** The article presents the results of a study of the propensity for gadget addiction in children aged 6-7 years. The directions of psychological and pedagogical work with parents are outlined, ensuring a reduction in the risks of developing dependence on gadgets for preschool children.

**Keywords:** gadget, addiction, preschool children, psychological education of parents.

Технологические новинки, именуемые гаджетами, стали неотъемлемой частью нашего повседневного существования. Эти компактные устройства, берущие свое наименование от английского слова «gadget», призваны облегчить и усовершенствовать нашу жизнь. К категории гаджетов относятся такие инновационные разработки, как смартфоны, электронные книги, ноутбуки, планшетные компьютеры, мультимедийные плееры, игровые консоли и многие другие. Их отличительной чертой является портативность и эргономичность, позволяющие с легкостью переносить их в сумках, рюкзаках или даже карманах, при этом их вес не превышает 600 граммов [3].

В современном мире дети 6–7 лет активно взаимодействуют с гаджетами, однако из-за недостатка знаний и осведомленности родителей о рисках и признаках гаджетозависимости возникает угроза негативного влияния на их психическое и физическое развитие [2].

Гаджетозависимость мы рассматриваем как социальное явление, проявляющееся в чрезмерном и неконтролируемом использовании различных гаджетов [3]. Современные дети почти с рождения приобщаются к миру цифровых помощников. Они усваивают азы обучения и развлекаются, пользуясь играми на мобильных телефонах и планшетах. Со временем онлайн-пространство, в котором действует ребенок, расширяется, притягательным становится и другой контент (например, просмотр коротких видео – shorts). По мере взросления увлечение гаджетами

усиливается, и ребенок все больше поглощается виртуальной реальностью, отстраняясь от живого диалога со сверстниками и членами собственной семьи.

Исследованием проблемы гаджетозависимости занимались такие ученые, как Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, К. Голдберг и другие. В своих работах Ю.Д. Бабаева и А.Е. Войскунский отмечают, что у детей, страдающих зависимостью от гаджетов, происходит сужение круга интересов, так как их внимание сосредоточено преимущественно на технических новинках, затрудняется развитие их умения общаться и играть с другими детьми [3].

Исследование Е.А. Горелик выявило показатели типичного поведения ребенка дошкольного возраста, испытывающего зависимость от гаджетов. Ребенок много времени проводит перед экранами смартфонов или планшетов, игнорируя привычные детские развлечения вроде игрушек или конструктора. Когда же возникает необходимость ребенка отвлечься от его устройства, возникают трудности (ребенок сопротивляется, проявляет агрессию, начинает плакать, выражает протесты). Выполнение любых поручений прерывается постоянным возвращением внимания к экрану [1].

Таким образом, наиболее яркими показателями гаджетозависимости у детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) являются:

1. Эмоциональные проявления – эмоциональное реагирование ребенка на гаджет. Например, когда мама забрала телефон у ребенка, и сказала ему заниматься чем-то другим, он начинает злиться или плакать. Или, наоборот, когда ребенку разрешили посмотреть телевизор или поиграть в игры на компьютере, он начинает безмерно радоваться. Гаджет вызывает острую эмоцию, неважно, положительная она или отрицательная.

2. Поведенческие проявления. Примером может быть ярко выраженная тенденция к систематическому увеличению времени нахождения за гаджетами (компьютером, телефоном или планшетом), постоянное несоблюдение временных рамок. Утрата желания в реальном общении как с ровесниками, так и, в принципе, с окружающими людьми, семьей.

Недостаточная информированность родителей о признаках и последствиях чрезмерного использования гаджетов значительно усложняет своевременное выявление и профилактику этой проблемы. Раннее выявление склонности к гаджетозависимости играет ключевую роль, так как психологические и физические последствия на данном этапе развития могут иметь долгосрочный характер и негативно влиять на формирование личности.

Для выявления склонности к гаджетозависимости детей дошкольного возраста лет нами было проведено исследование на базе МБДОУ г. Красноярска. Выборку составили дети 6–7 лет (12 человек). Метод исследования: проективная беседа, контент-анализ ответов детей.

На первом этапе работы мы определяли степень информированности детей о гаджетах, опыте их использования. Предварительная беседа с детьми включала вопросы: что такое гаджет, какими гаджетами ты пользуешься, для чего они тебе нужны, сколько времени ты проводишь за гаджетами и др. Анализ результатов

показал, что все 100 % опрошенных регулярно пользуются гаджетами (смотрят мультфильмы и видеоролики, играют в игры). Далее была проведена проективная беседа, разработанная на материалах исследования О.А. Малькова, О.В. Антонова, Ф.А. Андреевой. Детям предлагалось рассмотреть картинки с изображением типичных ситуаций общения со взрослыми или сверстниками по поводу гаджетов.

Приведем примеры ситуаций.

Ситуация № 1. «Просмотр мультфильмов весь вечер». Посмотри на картинку, на ней мальчик (девочка) вечером дома играет в любимую игру в смартфоне (на планшете), а мама выключает его и говорит, что пора спать. Как ты думаешь, что мальчик (девочка) будет делать? Какое у него (нее) будет настроение?

Ситуация № 2. «Тревога при отсутствии телефона». На этой картинке мальчик (девочка) не может поиграть в смартфон (планшет), потому что он разряжен и нужно подождать, пока он зарядится. Как ты думаешь, какое настроение у мальчика (девочки)?

В ходе диагностики мы обращали внимание на эмоциональную и поведенческую реакции детей. Анализ результатов показал выраженную склонность к зависимости от гаджета 80 % детей.

В ситуациях, связанных с ограничением пользования гаджетом, большинство детей демонстрировали яркие эмоционально-негативные реакции: раздражительность и агрессия (67 %); перепады настроения (75 %); эмоциональная зависимость (67 %).

К поведенческим проявлениям склонности к гаджетозависимости можем отнести: отсутствие интереса к традиционной детской деятельности (58 %), неспособность контролировать время использования цифровых устройств (83 %) и тенденцию к социальной изоляции (41 %).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки профилактических мероприятий, направленных на снижение рисков развития гаджетозависимости детей 6–7 лет. Ведущим направлением работы при этом мы считаем организацию психологического просвещения родителей по вопросам влияния гаджетов на развитие ребенка, поскольку основной причиной, побуждающей ребенка уходить в глубины цифрового мира, является недостаток внимания и времени, уделяемого ему родителями.

### **Библиографический список**

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2018. 195 с.
2. Арамачева Л.В., Вербианова О.М., Дубовик Е.Ю. Анализ консультативных обращений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59). С. 47-54.
3. Гоман В.А., Гефнер О.В. Современная молодежь и компьютерная зависимость // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2018. № 5. С. 1–45.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

**О.А. Бенькова**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, СФУ, г. Красноярск*

**Аннотация.** В статье охарактеризовано понятие «психологическое здоровье семьи» с позиции разных авторов; рассмотрены принципы, определяющие благополучие семейных отношений; выделены и охарактеризованы критерии психологического здоровья семьи такие как: сходство семейных ценностей, функционально-ролевая согласованность, социально-ролевая адекватность, эмоциональная удовлетворенность, адаптивность в семейных отношениях, устремленность на семейное долголетие, идентичность и стабильность семьи.

**Ключевые слова:** психологическое здоровье семьи, принципы, определяющие благополучие семейных отношений, критерии психологического здоровья семьи.

## PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE MODERN FAMILY

**O.A. Benkova**

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Siberian Federal University, Krasnoyarsk*

**Abstract.** This article characterizes the concept of «family psychological health» from the perspective of various authors; examines the principles that determine the well-being of family relationships; identifies and characterizes criteria for family psychological health, such as: similarity of family values, functional-role consistency, social-role adequacy, emotional satisfaction, adaptability in family relationships, commitment to family longevity, and family identity and stability.

**Keywords:** psychological health of the family, principles determining the well-being of family relationships, criteria of psychological health of the family.

Семья является фундаментальной основой общества, важнейшим социальным институтом, выполняющим целый ряд общественно значимых функций, обозначенных в «Концепции государственной семейной политики в РФ». Это: «рождение, воспитание, содержание и социализация детей; участие в экономической деятельности государства; сохранение физического, психологического и эмоционального здоровья членов семьи; а также духовное развитие членов семьи и всего общества; сохранение и укрепление традиционных семейных ценностей, направленных на укрепление семейной идентичности, сплоченности и благополучия» [1].

Одним из ключевых показателей семейного благополучия является психологическое здоровье семьи. По мнению Л.Б. Шнейдер, одного из ведущих отечественных специалистов в области семейных отношений, психологическое здоровье семьи – это «состояние душевного психологического благополучия членов семьи, которое обеспечивает регуляцию поведения и деятельности всех членов семьи, адекватную их жизненным условиям» [4].

По определению В.С. Торохтия, психологическое здоровье семьи – это «интегральный показатель динамики семейных функций, отражающий качество социально-психологических процессов, происходящих в семье, и способность семьи сопротивляться негативным влияниям окружающей среды» [3].

Исследования в области семейной психологии выявили ряд основополагающих принципов, определяющих благополучие семейных отношений.

Прежде всего, это **готовность к созданию семьи**. Это не просто формальное решение, а глубокая морально-психологическая подготовка, включающая в себя осознание ответственности перед партнером и будущими детьми, умение идти на компромиссы, понимать и принимать другого человека. Важны также практические навыки, такие как ведение быта, и, конечно же, способность к эмпатии и проявлению заботы.

**Социально-психологическая зрелость** каждого члена семьи является фундаментом для её гармоничного функционирования. Это подразумевает готовность принимать и выполнять роли супругов, а затем и родителей. Крепкие эмоциональные связи, взаимное уважение к личностным качествам друг друга, способность признавать свои ошибки и стремление к развитию в рамках супружеских отношений – все это неотъемлемые составляющие психологического здоровья семьи.

Не менее важна **социальная направленность семьи**. Она может быть прогрессивной, когда члены семьи разделяют общие ценности, поддерживают друг друга и ориентированы на общественное благо. Противоречивая направленность возникает при расхождении взглядов и наличии внутренних конфликтов. Анти-общественная же характеризуется ценностями, идущими вразрез с общепринятыми нормами.

Кроме того, следует учитывать **активность и дееспособность семьи**. Активность проявляется в способности семьи самостоятельно решать возникающие проблемы и использовать свои внутренние ресурсы. Дееспособность же зависит от возраста, физического состояния членов семьи и их возможности обеспечивать себя. Она может быть полной, когда семья успешно адаптируется к любым изменениям, ограниченной, когда возникают трудности с самообеспечением, или временно ограниченной, связанной с временными экономическими проблемами.

Как отмечает Л.Б. Шнейдер, оценка психологического здоровья семьи должна быть многоуровневой. **Нормальное психологическое здоровье** семьи определяется как состояние, при котором индивидуальные и групповые психологические процессы гармонично удовлетворяют потребности всех членов семьи, обеспечивая при этом их активное участие в жизни семьи и общества. **Отклонения от нормы** проявляются в преобладании индивидуальных потребностей над общими, снижении согласованности действий и частичном отсутствии социальной активности. Такие семьи, как правило, нуждаются в психологической помощи и коррекции.

**Полное отсутствие психологического здоровья** характеризуется неспособностью семьи самостоятельно справиться с внутренними проблемами, преобладанием дискомфорта и полной или частичной автономией членов семьи в удовлетворении исключительно личных нужд. Это свидетельствует о психологически нездоровой семье [4].

В качестве критериев психологического здоровья семьи В.С. Торохтий рассматривает:

1) сходство семейных ценностей, которое отражается в согласованности представлений членов семьи о фундаментальных человеческих ценностях и нормах. В современной семье психологическое благополучие характеризуется двумя противоположными тенденциями. Во-первых, наблюдается расхождение в ценностных ориентирах между поколениями, особенно между родителями и детьми. Во-вторых, происходит изменение традиционных семейных ценностей, приводящее к формированию новых целей, идеалов, интересов и убеждений, отличных от устоявшихся. Обе эти тенденции отрицательно сказываются на психологическом здоровье семьи, нарушая её стабильность;

2) функционально-ролевую согласованность, проявляющуюся в семье через общее понимание, поддержку и уверенность друг в друге. Данный аспект подразумевает, что члены семьи действуют слаженно, самостоятельно принимая участие в выполнении различных задач, руководствуясь соображениями практичности и пользы для всех. Крепкая связь и взаимное влияние обеспечивают стабильность и устойчивость семейной системы.

3) социально-ролевую адекватность, подразумевающую эффективное соответствие нормам поведения, обусловленным внутрисемейными обязанностями. Каждый участник семейной системы несет ответственность за выполнение конкретной роли (муж – глава семьи, лидер, кормилец, поддержка в сложных обстоятельствах; жена – любящая мать, организатор быта, хранительница уюта; дети – поддержка и помощь родителям, надежда на будущее, продолжатели рода). Тем не менее в процессе приобретения социального опыта индивидом, являющимся частью семьи, все чаще выявляется диссонанс между личным восприятием предписанной роли и общепринятыми стандартами поведения, соответствующими ей. Под влиянием разнообразных факторов современной действительности все чаще зарождаются противоречия между ролью и личностью, что свидетельствует об ухудшении психологического благополучия семьи. Возникающие ролевые конфликты, таким образом, подрывают стабильность семейной системы.

4) эмоциональную удовлетворённость, проявляющуюся в согласии между членами семьи в разнообразных обстоятельствах, а также во взаимном уважении. Оценка этого критерия в рамках психологического здоровья семьи зависит от множества элементов: образовательного уровня родителей, причин, побудивших к браку, особенностей взаимоотношений между супругами, целей, преследуемых в процессе воспитания подрастающего поколения и пр.

5) адаптивность в семейных отношениях, заключающуюся в поддержании позитивной психологической среды после контактов с внешним миром. Психологическое благополучие семьи во многом определяется способностью каждого ее члена оставлять негативные состояния за порогом дома и следовать внутрисемейным правилам. Данный фактор является важным индикатором психологического здоровья семейной системы;

6) устремленность на семейное долголетие, предполагающую активное планирование и реализацию общих целей, что служит признаком благополучия семьи. Процесс определения краткосрочных и долгосрочных целей, выбор путей их достижения и ожидаемых результатов отражают индивидуальные потребности, стремления, интересы, желания и убеждения каждого члена семьи;

7) идентичность и стабильность семьи. Идентичность в семье формируется, когда ее члены разделяют или гармонично дополняют друг друга в своих принципах, стремлениях и заботах, проявляя это во взаимодействии, выполнении семейных обязанностей и преодолевая адаптационные трудности. Семейная стабильность отражает способность семьи адаптироваться и прогрессировать, не теряя при этом своей самобытности на различных этапах ее существования [3].

Кроме этих показателей, важными критериями психологического здоровья семьи также являются психолого-педагогическая компетентность семьи, зрелость семейных отношений, соответствующая возрасту членов семьи, а также мобильность и приспособляемость к меняющимся социальным условиям.

Для сохранения психологического здоровья в семье требуется культивировать заинтересованность супругов в их союзе, вырабатывать объективное видение семейных ценностей, оперативно устранять причины конфликтов, обеспечивать устойчивость домашнего быта и способствовать участию семьи в общественной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года: [утверждена распоряжением Правительства РФ от 25 августа 2014 г. № 1618-р]. URL: <http://static.government.ru/media/files/41d4ffd61a02c7a4b206.pdf> (дата обращения: 04.11.2025).
2. Прохорова О.Г., Торохтий В.С. Психология семьи. Психологическое здоровье. М.: Юрайт, 2024. 152 с.
3. Торохтий В.С., Прохорова О.Г. Психологическое здоровье семьи. М.: Каро, 2009. 160 с.
4. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 768 с.

## СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

**О.М. Вербианова**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Аннотация.** В статье раскрыты специфические особенности восприятия и понимания студентами психологических дисциплин, которые следует учитывать при преподавании учебных курсов. Раскрыта значимость формирования образа ребенка у студентов для развития профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** психологические дисциплины, возрастные особенности ребенка на этапах раннего и дошкольного детства, образ ребенка.

## THE SPECIFICS OF TEACHING PSYCHOLOGICAL DISCIPLINES IN THE TRAINING OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

**O.M. Verbianova**

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk*

**Abstract.** The article reveals the specific features of students' perception and understanding of psychological disciplines that should be taken into account when teaching academic courses. It highlights the importance of developing students' conception of a child for the development of professional competencies.

**Keywords:** psychological disciplines, age-related characteristics of a child in the early and preschool years, conception of a child.

**И**нтеграция психолого-педагогических дисциплин выступает особой приметой при профессиональной подготовке будущих педагогов – психологов. При этом интеграция представлена как «по горизонтали» (сквозная интеграция психологических или педагогических дисциплин), так и по вертикали (как интеграция психологии и педагогики). Значимым выступает тот факт, что в результате интеграции знаний возникает не только взаимосвязь элементов, но изменяются свойства самих элементов. По мнению Е.В. Чухиной, «...смысл интеграции состоит в получении нового познавательного результата, превосходящего по своей эвристической значимости познавательную ценность всех интегрируемых компонентов» [4].

Очевидно, что деятельность педагога-психолога осуществляется с опорой на знания возрастных психологических особенностей ребенка. Традиционно психологические дисциплины вызывают большой интерес у обучающихся. Тем не менее усвоение психологических знаний студентами имеет определенные трудности, которые следует учитывать при конструировании содержания и технологий преподавания дисциплин. В рамках данного контента представляем наиболее существенные из них:

1. Комплексность единиц структуры учебного материала. Объектом изучения возрастной (детской) психологии являются особенности психики ребенка

на определенном возрастном этапе. Изучение психических особенностей в рамках отдельного возрастного периода подразумевает познание специфических особенностей деятельности, общения, поведения, а также особенностей развития когнитивной и личностной сфер. Восприятие большого объема материала у студента затрудняет формирование целостного образа ребенка.

2. Абстрактное представление о ребенке без учета возрастных границ. Понимание этих особенностей ребенка на этапах раннего и дошкольного детства существенно затрудняет факт того, что у студентов дневного отделения отсутствует реальный образ ребенка. Опыт работы показал, что студенты очного отделения, скорее всего, опираются на заучивание материала, в то время как студенты заочного отделения опираются на примеры взаимодействия с детьми. В результате студенты очной формы обучения испытывают трудности при решении психолого-педагогических задач, не могут прогнозировать поведение детей, затрудняются идентифицировать себя с ребенком. Ситуация усугубляется невозможностью у студентов рефлексии своего раннего детства, т.к. воспоминания человека о своем раннем детстве при отсутствии речи плохо сохраняются и несут шлейф родительских впечатлений.

В результате студенты запоминают теоретические знания, но не осознают их инструментальных возможностей. Препятствием этому выступает отсутствие осознанного образа ребенка, который имеет ряд возрастных физических, физиологических и психологических признаков. Так, при решении психолого-педагогических задач студенты нередко приписывают младенцу проявления целеполагания, мышления, сюжетно-ролевые игры.

3. Высокая возрастная динамика раннего развития ребенка в рамках одного периода. Единицей изучения детской психологии выступает возрастной период, который включает несколько лет жизни. Значительная ежегодная изменчивость психики ребенка внутри возрастного периода недостаточно осознается студентами. Запоминание общих тенденций развития отдельного возрастного периода не позволяет студенту вдумчиво отнестись к изменениям психики внутри периода. В результате у студентов складывается образ некоего абстрактного ребенка, который он не соотносит с его конкретным возрастом. Так, если говорить о периоде младенчества, то студенты очного обучения концентрируются на образе ребенка 1–3 месяца и не осознают его существенных перемен к 11–12 месяцам.

4. Недостаточное внимание к изучению индивидуальных особенностей развития ребенка. В практических видах учебной деятельности студенты не чувствительны к индивидуальным проявлениям детей, невнимательны к его внутреннему миру, проявлениям настроения, мимики, жестикуляции. Это обстоятельство затрудняет становление профессиональных компетенций, обеспечивающих реализацию личностно ориентированной модели воспитания.

5. Недостаточная осознанность студентами значимости теоретических знаний для решения практических задач. Так, при решении психолого-педагогических задач студенты пытаются интуитивно найти ответ, опираясь на собственные

стихийные представления, игнорируя закономерности и особенности развития, не удерживая образ ребенка на определенном возрастном этапе.

Отсутствие осознанного образа ребенка влечет дефицит прогностических умений в профессиональной деятельности, которые определяют конструирование тактики и стратегии взаимодействия с ребенком и коллективом детей при решении проблемных ситуаций, а также возможность предвосхищения последствий своих действий.

Идея изучения образа ребенка не нова. Она активно обсуждается в контексте конструирования идей образования [3], при изучении трансформации ребенка в условиях современного мира [2], при подготовке специалистов, работающих с детьми с ОВЗ [1]. В научных работах отмечается, что формирование образа ребенка является основным компонентом, который определяет качество и успешность деятельности [1]. Не менее важно, что особенности сложившегося и устоявшегося образа ребенка у педагога-психолога определяет его индивидуальный стиль деятельности, его гуманистическую направленность. В качестве современного подхода с точки зрения конструирования образа ребенка любого возраста является упор на развитие его партиципации, когда осознается возможность ребенка выражать свое мнение, принимать соучастие в решении вопросов, нести ответственность в принятии некоторых решений. Иными словами, образ ребенка, формируемый у студента, должен содержать не только возрастные особенности, но и индивидуальные особенности активного субъекта.

Вышеперечисленные обстоятельства подчеркивают важность и необходимость формирования у студентов образа личности ребенка. Здесь важным становится введение дополнительных элементов в практическую часть психологических дисциплин, которая подразумевает не только расширение визуальных представлений студентов о ребенке на разных этапах его развития посредством изучения фото- видеоматериалов, дневниковых записей психологов, анализ типичных психолого-педагогических ситуаций, примеров из жизни детей. Важным является анализ поведения ребенка и его личностных проявлений в конкретных ситуациях, которые могли бы стать предметом изучения во время практической деятельности студентов в ДОО. Существенное внимание следует уделить развитию педагогической наблюдательности, которая позволяет на основе внешних проявлений увидеть внутренний мир ребенка. На ранних этапах подготовки специалиста необходимо шире использовать метод наблюдения, который позволяет изучить качественное своеобразие проявлений психики.

### **Библиографический список**

1. Капустина Н.Г., Багнетова Е.М. Формирование образа ребенка с ограниченными возможностями здоровья у студентов-дефектологов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-3. С. 85–88. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obraza-rebenka-s-ogranichennyimi-vozmozhnostyami-zdorovya-u-studentov-defektologov/viewer>

2. Протасова Е.Ю. Образ современного ребенка в психолого-педагогических подходах к образованию и воспитанию дошкольников // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11, № 2. С. 20–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110202> (дата обращения: 01.11.2025).
3. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. СПб. Химиздат, 2001. 288 с.
4. Чухина Е.В. Способы интеграции психолого-педагогических и методических знаний в профессиональной подготовке будущего учителя. Омский научный вестник // 2016. № 3. С. 116–119. С. 116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-integratsii-psihologo-pedagogicheskikh-i-metodicheskikh-znaniy-v-professionalnoy-podgotovke-buduschego-uchitelya/viewer> (дата обращения: 01.11.2025).

## К ВОПРОСУ О КОНФЛИКТНОМ ПОВЕДЕНИИ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

А.С. Гоголь, Т.Ю. Тодышева

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическому анализу причин возникновения конфликтного поведения в младшем подростковом возрасте и особенностям такого. Представлены результаты эмпирического исследования стратегии поведения в конфликте, конфликтоустойчивости младших подростков и коммуникативных умений младших подростков реагирования в конфликтных ситуациях.

**Ключевые слова:** младшие подростки, конфликт, конфликтное поведение, стратегии поведения в конфликте, причины конфликтов.

## ON THE ISSUE OF CONFLICT BEHAVIOR IN EARLY ADOLESCENCE

A.S. Gogol, T.Yu. Todysheva

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk*

**Abstract.** The article is devoted to a theoretical analysis of the causes of conflict behavior in early adolescence, and the characteristics of such behavior. The results of an empirical study of conflict behavior strategies, conflict tolerance of younger adolescents, and the communicative skills of younger adolescents in responding to conflict situations are presented.

**Keywords:** younger adolescents, conflict, conflict behavior, strategies of behavior in conflict, causes of conflict.

**В** период младшего подросткового возраста происходит интенсивное физиологическое, гормональное и психологическое развитие, что может приводить к эмоциональной нестабильности, повышенной эмоциональности, импульсивности и конфликтности. У подростков возрастает значимость общения со сверстниками, выражена потребность в признании, стремление к самоутверждению и формируются базовые навыки социального взаимодействия, в то же время растет частота межличностных конфликтов в школьной среде, увеличиваются случаи буллинга в подростковой среде.

Однако именно в этот период зачастую наблюдается несформированность умений эффективной коммуникации, эмоциональной саморегуляции в общении, навыков конструктивного разрешения конфликтов.

Для обозначения понятия «конфликтное поведение» мы рассмотрели позицию Л.А. Петровской. Психолог определяет данный термин следующим образом – «действие, направленное на то, чтобы прямо или косвенно заблокировать достижение противостоящей стороной ее целей, намерений», т.е. поведение, провоцирующее конфликт. Конфликтное поведение порождает восприятие, понимание реальности как конфликтной. Характеристика конфликтного поведения: зависимость от ситуации, непредсказуемость, влияние на оппонентов.

К причинам конфликтного поведения современных подростков Е.А. Чучукова относит защиту от непонимания или негативного влияния окружающей среды, сопротивление авторитету, проблемы с саморегуляцией [7].

Схожие причины возникновения конфликтного поведения в подростковом возрасте описывают А.С. Хлебников и М.М. Кузнецова, к которым относят несдержанность и импульсивность подростков, недостаточный самоконтроль эмоций, борьба за социальный статус в классе, симпатии к противоположному полу и отсутствие ответной симпатии, конфликты из-за демонстративного поведения; несформированности умений конструктивного взаимодействия и эффективной коммуникации, конфликты ценностей [4].

В младшем подростковом возрасте, как отмечает Т.В. Черкасова, дети начинают осознавать, что возникновение конфликтных ситуаций в общении со сверстниками связаны с их личностными особенностями, что связано с активным развитием личностной и межличностной рефлексии в этом возрасте [6]. Как отмечает Н.В. Гришина, в основе конфликтных переживаний каждого подростка лежит интерес не только к своей личности в целом, но и к своим ценностям, стремлениям, желаниям и потребностям, осознавая при этом их внутреннюю противоречивость [1].

Зависимость стратегий поведения подростков в конфликте от уровня выраженности конфликтной установки описывает А.Л. Цветкова – при низкой конфликтной установке доминируют стиль избегание и приспособление, при средней выраженности конфликтной установки преобладают компромисс и приспособление, а при высокой – преимущественно соперничество и приспособление, что приводит к расширению репертуара выбора стилей от неконструктивных к конструктивным [5].

В исследовании конфликтного поведения современных подростков К.Е. Маниной установлены использование подростками стратегий соперничества и компромисса [3], в исследовании А.С. Хлебникова и М.М. Кузнецовой подростки продемонстрировали преобладание соперничества как стиля поведения в конфликте [4]. Приспособление как доминирующий способ реагирования на конфликтные ситуации среди подростков выявлено в исследовании Н.Н. Колмогорцевой и Л.М. Рахмангуловой [2].

С целью выявления конфликтного поведения младших подростков было организовано эмпирическое исследование на базе средней школы г. Красноярска. Выборку исследования составили 46 обучающихся 5-х классов в возрасте 11 лет.

Для исследования конфликтного поведения младших подростков были использованы следующие методики диагностики: методика «Стратегии поведения в конфликте» (К. Томас, в адаптации Н.В. Гришиной), методика «Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам» Н.П. Фетискина; тест коммуникативных умений, автор Л. Михельсон (адаптация Ю.З. Гильбуха) (коммуникативных умений реагирования в конфликтных ситуациях: справедливая критика, несправедливая критика, задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника, ситуация отказа на чужую просьбу, сказать «нет»).

В результате эмпирического исследования были получены характеристики конфликтного поведения младших подростков:

– отсутствует доминирующий стиль поведения в конфликтных ситуациях. В большей степени младшие подростки используют стили поведения в конфликте сотрудничество (21,7 %), соперничество (34,8 %) и компромисс (26,1 %). Младшие подростки в конфликтных ситуациях ориентированы как на достижение взаимовыгодного для всех сторон решения с учетом интересов всех сторон, готовы идти на уступки в отношении менее важных интересов, так и ориентированы только на удовлетворение своих интересов, достижение своих целей, часто в ущерб потребностям и мнениям других сторон;

– у младших подростков отсутствует доминирующий уровень устойчивости к конфликтам, высокий уровень конфликтоустойчивости имеют 19,6 % младших подростков, уровень выраженной конфликтности имеют 23,9 % младших подростков, средний уровень конфликтоустойчивости имеют 34,8 % младших подростков, младшие подростки испытывают затруднения в бесконфликтном решении противоречий, с управлением негативными эмоциями, стремятся конструктивно разрешить конфликт, могут проявлять склонность к соперничеству или уклонению от конфликта;

– в конфликтных ситуациях общения подростки демонстрируют все три позиции в общении (компетентную, агрессивную, зависимую): в ситуации справедливой критики младшие подростки чаще всего используют компетентную позицию – встречается у 44,4 % подростков, в ситуации несправедливой критики младшие подростки практически в равной мере используют все три позиции, компетентную позицию отметили 37,2 % подростков, зависимую – 31,4 % подростков, агрессивную позицию выбирают в 31,4 % подростков; в ситуации задевающего, провоцирующего поведения со стороны сверстника, младшие подростки отметили компетентную позицию (38,2 % подростков) и агрессивную позицию (38,2 % подростков).

Полученные результаты актуализируют необходимость организации психологической профилактики конфликтного поведения подростков: развитие умений бесконфликтного взаимодействия, мотивации конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, эмоциональной саморегуляции и самоконтроля в конфликтных ситуациях, осуществления анализа причины и развития конфликта.

### **Библиографический список**

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2016. 464 с.
2. Колмогорцева Н.Н., Рахмангулова Л.М. Соотношение коммуникативной компетентности и моделей поведения подростков в конфликтной ситуации // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 5-1. С. 87–92.
3. Манина К.Е. Особенности конфликтного поведения современных подростков // Акмеология. 2014 . № 2. С. 192–197.

4. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг. М.: Смысл, 2017. 687 с.
5. Хлебников А.С., Кузнецова М.М. Характеристика подростковых межличностных конфликтов // Бюллетень науки и практики. 2024. № 7. Т. 10. С. 516–519.
6. Цветкова Л.А. Особенности стратегии поведения подростков с установкой на конфликт // Психология личности и профессиональное развитие: проблемы, перспективы, технологии: материалы международной научно-практической конференции 4 Левитовские чтения в МГОУ 1 апреля 2009 года. М.: Издательство МГОУ, 2009. С. 303–307.
7. Черкасова Т.В. Конфликты подростков. М.: Просвещение, 2010. 208 с.
8. Чучукова Е.А. Конфликтное поведение подростков в образовательной среде // Вестник науки. 2024. Т. 1. № 1 (70). С. 178–187.

## ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ХОЛИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

**А.Ф. Гох**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию инклюзивной культуры в педагогическом образовании и роли холистического подхода в подготовке специалистов, работающих с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Автор рассматривает инклюзивную культуру как систему воззрений и установок, способствующих гуманизации общества и интеграции лиц с особыми образовательными потребностями. В статье анализируется процесс формирования инклюзивной культуры у студентов педагогических вузов, подчеркивается важность холистического подхода, который способствует целостному восприятию реальности, признанию ценности разнообразия и развитию эмпатии. Особое внимание уделяется методам и механизмам, способствующим формированию инклюзивной культуры, включая проектно-ориентированные дисциплины, волонтерство и реализацию социальных инициатив. Автор также указывает на существующие трудности в подготовке педагогов, связанные с недостаточным вниманием к специфике работы с детьми с особыми образовательными потребностями в рамках образовательных программ. В заключение подчеркивается необходимость трансформации подходов к подготовке специалистов в образовательной системе для усиления принципов инклюзивной культуры.

**Ключевые слова:** инклюзивная культура, холистический подход, педагогическое образование, ограниченные возможности здоровья, формирование компетенций.

## INCLUSIVE CULTURE IN TEACHER EDUCATION: HOLISTIC APPROACH TO THE TRAINING OF PROFESSIONALS

**A.F. Goh**

*KSPU named after V.P. Astafiev, r. Krasnoyarsk*

**Abstract.** The article is devoted to the study of inclusive culture in pedagogical education and the role of holistic approach in the training of professionals working with students with special educational needs. The author considers inclusive culture as a system of views and attitudes that promote the humanization of society and the integration of persons with special educational needs. The article analyzes the process of forming an inclusive culture in students of pedagogical universities, emphasizes the importance of a holistic approach that promotes a holistic perception of reality, recognition of the value of diversity and development of empathy. Special attention is given to methods and mechanisms that promote an inclusive culture, including design-oriented disciplines, volunteering and the implementation of social initiatives. The author also points to existing difficulties in the training of teachers, due to insufficient attention to the specifics of working with children with special educational needs within the educational programs. Finally, it is emphasized the need to transform approaches to the training of professionals in the educational system to strengthen the principles of an inclusive culture.

**Keywords:** inclusive culture, holistic approach, pedagogical education, children with special educational needs, competence formation.

Сегодня российское общество испытывает многочисленные внешние угрозы и испытания в сферах аксиологии, политики, экономики и социальной жизни. Инклюзивная культура становится заметной составляющей консолидации и гуманизации общества, при этом ведущая роль в данном процессе принадлежит образовательной системе.

Инклюзивная культура представляет совокупность воззрений, верований и установочных моделей, определяющих позицию специалистов по отношению к лицам с особыми образовательными потребностями. Формирование данной культуры подразумевает осознанное признание многообразия, предрасположенность к взаимодействию, развитие эмпатии и уважения, а также персонализацию образовательного процесса.

Формирование инклюзивной культуры является центральной задачей профессиональной подготовки специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Данная трансформация способна привить студентам такие ключевые качества, как терпимость, открытость к новизне, готовность к коллективной деятельности, умение находить компромиссные решения, потребность в постоянном обмене опытом и знаниями, а также способность к непрерывному профессиональному совершенствованию и личностному росту.

Процесс формирования инклюзивной культуры среди студентов происходит не только в рамках образовательного процесса посредством холистического подхода, но и вне учебной деятельности посредством волонтерства и реализации социальных инициатив. Холистический подход способствует формированию инклюзивной культуры в педагогическом образовании несколькими важными путями: через целостное восприятие реальности; признание ценности разнообразия; акцент на сотрудничество и взаимодействие; подход к образованию как процессу, а не передаче знаний; поддержку эмоционального и духовного развития; формирование этического сознания.

Механизм развития у студентов инклюзивной культуры организован следующим образом: на начальном этапе изучения дисциплины «Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями» преподаватель ставит перед студентами проблему: «Зачем учить детей с ограниченными возможностями здоровья?». Завершив изучение дисциплины, студенты приходят к лично обоснованному выводу, который формируется как глубокий рефлексивный взгляд, тесно связанный с сутью инклюзивной культуры. С первой встречи слушателей погружают в проблематику социологических изысканий, освещающих эволюцию человеческого общества сквозь призму историко-культурного анализа. Затем, применяя метод культурно-антропологического исследования, обучающиеся постигают механизмы трансформации личности, способствующей гармонизации социальной интеграции. При этом особую роль играет прохождение студентами процедуры решения ситуационных задач, а также размышление над нравственными категориями посредством прочтения и осмысления притч. Параллельно преподаватель поэтапно вводит студентов

в область аксиологии, акцентируя внимание на антропоцентрическом подходе, согласно которому человек берет на себя ответственность за благо всех, воздерживаясь от узкого понимания справедливости и эгоцентричной сосредоточенности лишь на заслуживающих внимание объектах заботы. Впоследствии предусмотрена аналитическая работа с ключевыми феноменами и процессами через призму философских, культурологических, психологических, медицинских, политических, экономических, религиозных, юридических и мифологических категорий. Заключительный этап знакомства студентов с феноменом инклюзивной культуры в педагогике предполагает осмысление идей экологической взаимосвязанности, индивидуализации образовательного процесса и формирования субъектности участников образовательного взаимодействия.

Педагогический подход «Обучение служением» успешно включен в образовательные программы высшего образования. Этот подход решает социально значимые задачи и направлен на достижение образовательных результатов путем реализации модуля в различных формах, таких как проектно-ориентированная дисциплина, подготовка ВКР, практическая подготовка. Подход «Обучение служением» предоставляет обучающимся возможность внести собственный вклад в развитие общества, становление инклюзивной культуры, углубляя при этом освоение образовательной программы и осознавая значимость своего профессионального предназначения для преобразования окружающей социальной реальности.

Вместе с тем процесс формирования инклюзивной культуры сталкивается с рядом существенных препон. Формирование соответствующей культуры у будущих педагогов-предметников преимущественно осуществляется в рамках изучения профильных дисциплин и технологического практикума, которые не предполагают приобретения ими непосредственного опыта работы с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности. Хотя образовательная программа предусматривает междисциплинарный подход, особым аспектам жизни лиц с психо-физическими возможностями развития, пониманию специфики патологий и закономерностей их развития фактически не уделяется должного внимания, за исключением обозначенных учебных дисциплин и практик, либо такие вопросы поднимаются лишь в негативном ключе.

Формирование инклюзивной культуры в профессиональной подготовке специалистов, занимающихся работой с детьми, представляет собой центральное направление деятельности всего профессорско-преподавательского коллектива вузов. Холистический подход позволяет за короткое время сформировать устойчивые основы мировоззрения. Развитие инклюзивной культуры способствует гуманизации общественных отношений, способствуя улучшению состояния общества в целом. Необходимость трансформации существующих подходов к подготовке педагогов и специалистов в образовательной системе, их переориентация на принципы инклюзивной культуры выступает в качестве неотвратимой задачи современности.

### Библиографический список

1. Багдасарова Д.Э., Репникова А.Ю., Сидоренко О.В. Теоретические и практические аспекты формирования инклюзивной культуры в современном образовании // Инклюзия в образовании. 2024. Т. 9, № 2 (34). С. 1–22.
2. Гох А.Ф., Викторук Е.Н., Минеев В.В. Аутичный мир: от одиночества субкультуры – к созиданию общечеловеческих ценностей: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. 216 с.
3. Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н., Гудина Т.В. Технология формирования инклюзивной культуры преподавателей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2022. № 4. С. 135–145.
4. Елагина В.С. Инклюзивная культура педагога: сущность, содержание, структура // Инновационное развитие профессионального образования. 2025. № 1 (45). С. 96–102.
5. Шеманов А.Ю., Екушевская А.С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 1. С. 29–37.

**РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ  
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ЗАДАЧИ**

**Ю.А. Демьянова**

*МАОУ СШ № 150, г. Красноярск*

**Е.Ю. Дубовик**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема школьной вовлечённости детей младшего школьного возраста и её влияние на академические достижения и социализацию. Описана диагностика уровня вовлечённости и реализация психолого-педагогической программы в форме проектной задачи. Сделан вывод о высокой эффективности проектных задач для развития школьной вовлечённости младших школьников.

**Ключевые слова:** школьная вовлечённость, младший школьный возраст, проектная задача, психолого-педагогическая программа, компоненты вовлечённости.

**DEVELOPING SCHOOL ENGAGEMENT  
IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN  
THROUGH PROJECT BASED TASKS**

**Yu.A. Demyanova**

*Municipal Autonomous General Education School No. 150, Krasnoyarsk*

**E.Yu. Dubovik**

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk*

**Abstract.** The article addresses the issue of school engagement among primary school children and its impact on academic achievement and socialization. It describes the assessment of engagement levels and the implementation of a psychological and pedagogical program in the form of a project based task. The conclusion emphasizes the high effectiveness of project based tasks for developing school engagement in younger students.

**Keywords:** school engagement, primary school age, project based task, psychological and pedagogical program, components of engagement.

**А**ктуальность проблемы развития школьной вовлеченности обусловлена ее прямым влиянием на академические достижения, мотивацию к обучению и успешную социализацию учащихся [1]. В младшем школьном возрасте закладывается фундамент отношения к образовательной деятельности, что делает этот период ключевым для целенаправленного развития вовлеченности. Несмотря на признание важности данного феномена, на практике наблюдается высокий процент учащихся с признаками безучастности и сниженной вовлеченности, что требует разработки и апробации эффективных психолого-педагогических инструментов.

В рамках исследования на основе синтеза подходов зарубежных и отечественных авторов [6; 3; 4] было уточнено определение школьной вовлеченности как устойчивого, активного участия обучающихся в учебной деятельности и школьной жизни. Данный конструкт включает четыре взаимосвязанных компонента: поведенческий (активное участие, соблюдение норм), эмоциональный (интерес, чувство принадлежности), когнитивный (вдумчивость, концентрация, самоконтроль) и социальный (качество связей с педагогами и сверстниками) [6; 3]. Именно социальный компонент, отражающий чувство принадлежности и качество взаимодействия, часто оказывается наиболее уязвимым, что и было проверено в эмпирической части работы.

Эмпирическое исследование состояло из трех этапов и было направлено на проверку гипотезы об эффективности проектной задачи как средства развития школьной вовлеченности. На констатирующем этапе первичная диагностика с использованием «Многомерной шкалы школьной вовлеченности» Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой [5] выявила тревожную ситуацию. Почти половина обучающихся (47 %) демонстрировали сниженный уровень школьной вовлеченности.

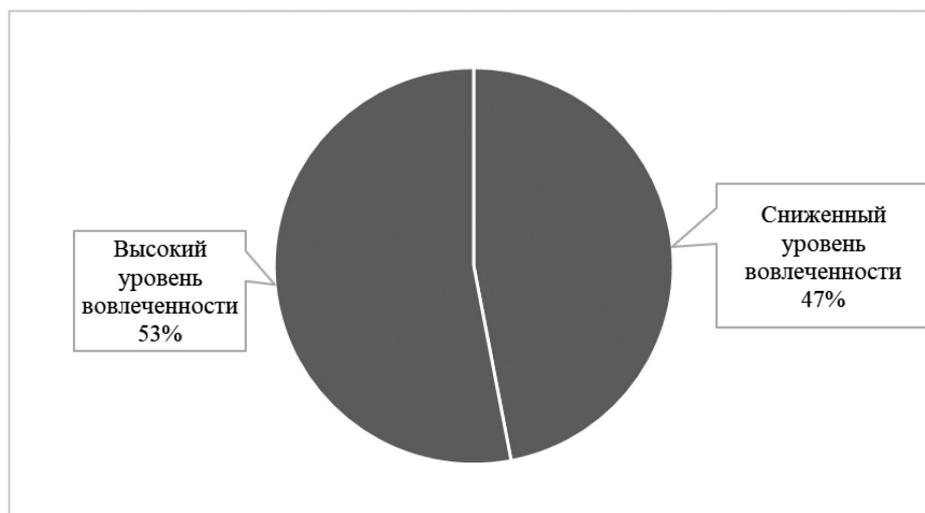


Рис. 1. Общий уровень школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста (по опроснику «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова))

Наибольший дефицит был зафиксирован в социальном компоненте: 78 % учащихся имели низкие показатели, что свидетельствовало о проблемах в выстраивании качественных отношений.

Данный результат определил выбор коррекционного метода, ориентированного на групповое взаимодействие.

На формирующем этапе была разработана и реализована авторская психолого-педагогическая программа внеурочной деятельности «Мой любимый город Красноярск» в форме проектной задачи. Выбор проектной задачи [4] был обусловлен ее потенциалом для комплексного воздействия: освоение материала в новой форме, повышение мотивации за счет создания реального продукта (виртуальной экскурсии) и развитие активности в нестандартных ситуациях. Программа была целенаправленно спроектирована для развития всех компонентов

вовлеченности: поведенческий компонент активизировался через работу в ролевых позициях и оценку активности; эмоциональный – через формирование чувства принадлежности к общему делу; когнитивный – через поиск информации и работу с текстом; социальный – через групповую работу, аргументацию и взаимооценивание.

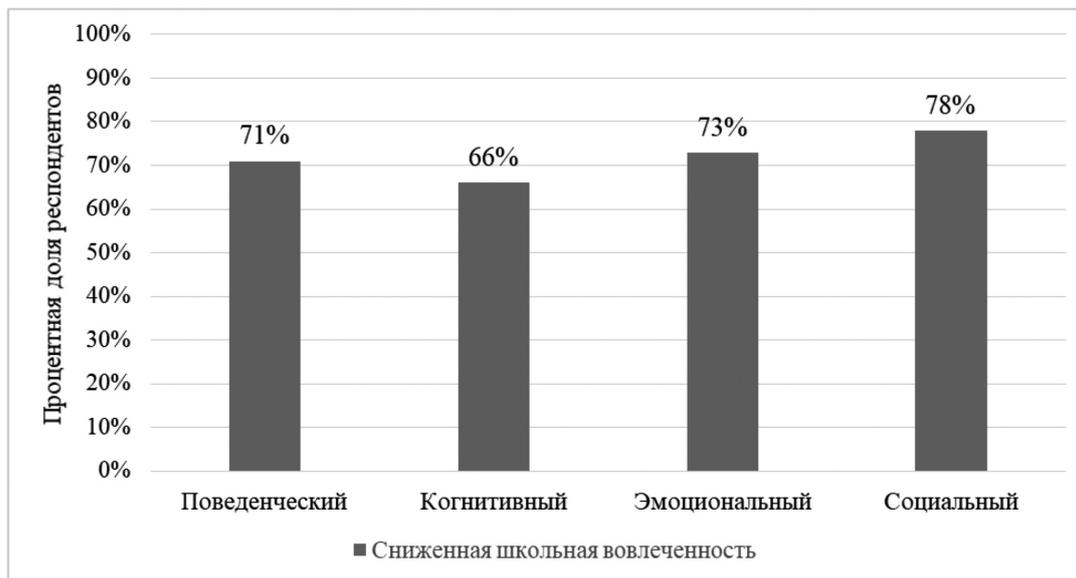


Рис. 2. Показатели компонентов сниженной школьной вовлеченности младших школьников (по опроснику «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова))

На контрольном этапе повторная диагностика продемонстрировала значительную положительную динамику по всем компонентам школьной вовлеченности. Общий показатель улучшился – доля учащихся со сниженной вовлеченностью сократилась на 27 %, что является свидетельством успешности выбранного подхода.

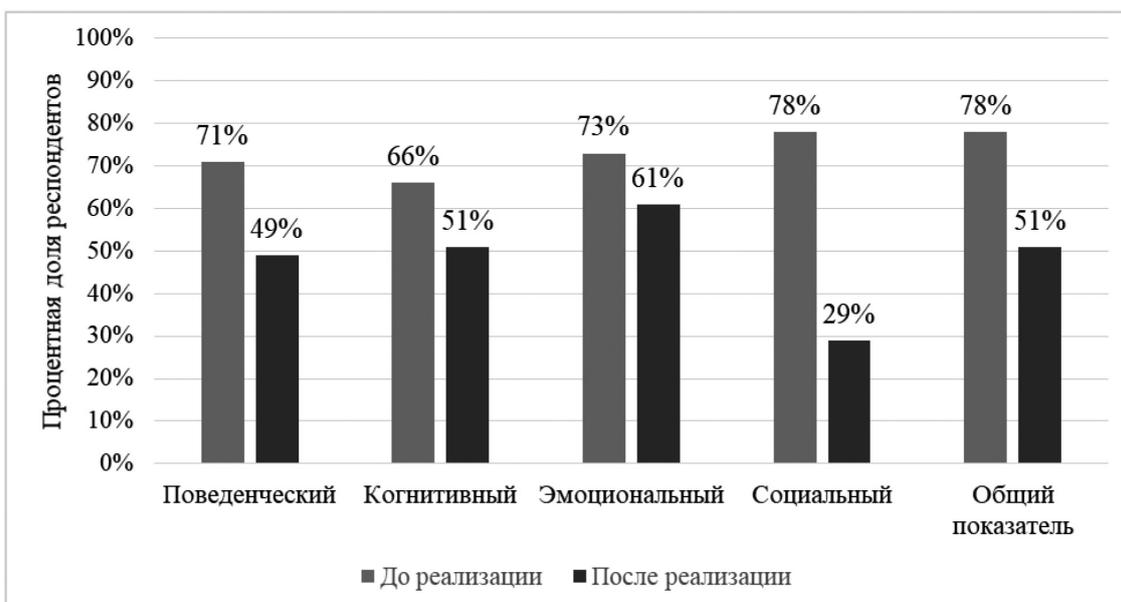


Рис. 3. Показатели компонентов сниженной школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста до и после реализации психолого-педагогической программы (по опроснику «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова))

Наиболее высокий результат был зафиксирован в социальном компоненте: количество учащихся со сниженными показателями сократилось на 49 %, что наглядно доказывает эффективность групповой проектной деятельности. Также отмечена существенная положительная динамика по другим компонентам: поведенческому (снижение на 22 %), когнитивному (на 15 %) и эмоциональному (на 12 %). Это подтверждает, что проектная задача оказывает комплексное воздействие, повышая не только социальную активность, но и учебную мотивацию, познавательную инициативу и общее позитивное отношение к школе.

Проведенное исследование позволило достичь поставленной цели и подтвердить выдвинутую гипотезу. Теоретически уточнено и операционализировано понятие школьной вовлеченности. Эмпирически доказано, что проектная задача является высокоэффективным инструментом для комплексного развития школьной вовлеченности младших школьников, что особенно ярко проявляется в коррекции дефицита социального компонента. На основании полученных результатов можно рекомендовать внедрение проектных задач в деятельность начальной школы как системного средства развития вовлеченности, их целенаправленное проектирование с акцентом на групповые формы работы, а также продолжение исследовательской работы в данном направлении. Таким образом, использование проектной задачи открывает значительные перспективы для создания обогащенной образовательной среды, способствующей устойчивой и активной вовлеченности каждого ребенка в школьную жизнь.

### **Библиографический список**

1. Астин А.У. Студенческая вовлеченность: теория развития для высшего образования // Журнал развития студентов колледжа. 1999. Т. 40, № 5. С. 518–529.
2. Ванг М.Т. Вовлеченность учащихся в школе: многомерный подход // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 7. С. 15–25.
3. Ванг М.Т., Дегол Дж. Школьный климат: обзор конструкта, измерения и влияния на результаты учащихся // Обзор образовательной психологии. 2016. Т. 28, № 2. С. 315–352.
4. Воронцов А.Б. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя. 4-е изд. М.: Просвещение, 2019, 176 с.
5. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Многомерная шкала школьной вовлеченности: адаптация и апробация методики // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 2. С. 63–74.
6. Фредрикс Дж.А., Блюменфельд П.К., Парис А.Х. Школьная вовлеченность: потенциал концепции, состояние доказательной базы // Обзор образовательных исследований. 2004. Т. 74, № 1. С. 59–109.

**ПОВЫШЕНИЕ ДОСТОВЕРНОСТИ ПОКАЗАНИЙ СВИДЕТЕЛЯ  
КАК ПРОБЛЕМА ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ  
В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ  
АКАДЕМИИ ГПС МЧС РОССИИ**

**Е.Д. Журавлева, О.В. Лаврик**

*Академия ГПС МЧС России, г. Москва*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема достоверности свидетельских показаний с позиций юридической психологии. Анализируются факторы, искажающие воспоминания свидетелей, и методы повышения точности показаний (когнитивное интервью, процедуры опознания, технологии виртуальной реальности). Обосновывается необходимость включения этих знаний в подготовку будущих юристов для снижения судебных ошибок и повышения справедливости правосудия.

**Ключевые слова:** достоверность показаний, свидетельские показания, юридическая психология, мнемические способности, когнитивное интервью.

**IMPROVING THE RELIABILITY OF WITNESS TESTIMONY  
AS A PROBLEM OF LEGAL PSYCHOLOGY  
IN THE TRAINING OF LAW STUDENTS  
AT THE ACADEMY OF THE STATE FIRE SERVICE  
OF THE EMERCOM OF RUSSIA**

**E.D. Zhuravleva, O.V. Lavrik**

*Academy of the State Fire Service of the EMERCOM of Russia, Moscow*

**Abstract.** The article addresses the issue of witness testimony reliability from the perspective of legal psychology. It analyses factors distorting witnesses' memories and methods for improving testimony accuracy (cognitive interview, identification procedures, virtual reality technologies). The need to integrate this knowledge into future lawyers' training is substantiated to reduce judicial errors and enhance justice.

**Keywords:** reliability of testimony, witness testimony, legal psychology, mnemonic abilities, cognitive interview.

**П**сихолого-педагогические тенденции и перспективы развития системы современной подготовки юристов различных профилей диктуют необходимость изучения основ Юридической психологии. Юридическая психология как наука дает понимание психологических особенностей личности субъектов правоприменительной деятельности и знание психологических закономерностей в сфере отношений, регулируемых правом. Ведущей мотивационной составляющей изучения Юридической психологии является интерес обучающихся [2] и осознание необходимости психологического знания при выполнении профессиональной деятельности [4].

Подготовка судебных экспертов в Институте управления и комплексной безопасности Академии ГПС МЧС России также предусматривает изучение учебной дисциплины «Юридическая психология» на втором курсе обучения. Материал рабочей программы построен так, что позволяет студентам сформировать, в частности, понимание природы и функционирования человеческой памяти как важного источника доказательств.

С глубокой древности в качестве доказательств при рассмотрении как судебных споров, так и дел о преступлениях используются показания свидетелей. В общественном сознании укоренился образ свидетеля как «живой видеокамеры», чьи показания являются объективным отражением произошедшего. Однако многочисленные исследования, в частности, в области юридической психологии доказывают, что человеческая память – это не записывающее устройство, а сложный, реконструктивный и крайне податливый процесс. Ошибки свидетельских показаний являются одной из главных причин судебных ошибок во всем мире. Следует признать, что память несовершенна.

Способности памяти человека, по-другому мнемические способности, имеют генотипически-обусловленную природу. Однако, как и все человеческие познавательные способности, они развиваются. Процесс развития связан с формированием их операциональной стороны, подробно описанной у академика В.Д. Шадрикова [6]. Одиннадцать операциональных приемов, анализируемых им, повышают продуктивность функционирования человеческой памяти, формируются начиная с дошкольного детства, но в основном в процессе обучения в школьные годы.

Способности памяти имеют достаточно выраженные гендерные различия, например, по скорости запоминания, длительности сохранения информации (быстроте забывания), которые диагностируются уже у младших школьников [3]. И, конечно, имеется зависимость продуктивности мнемических процессов от эмоционального состояния человека [5; 6]. Это констатация фактов, которые доказаны десятками экспериментов.

Процесс запоминания – три этапа: «запись», сохранение и воспроизведение информации. И на каждом из них возможен сбой, который ведет к искажениям.

К факторам, влияющим на процесс «записи», относят время экспозиции и условия наблюдения: кратковременность события, плохая освещенность, большое расстояние до объекта – все это снижает качество так называемой «записи». Стрессовая ситуация, особенно связанная с угрозой жизни, сужает внимание человека: к примеру, свидетель может идеально запомнить оружие, что называют эффектом «фокусировки на оружии», но не заметить черт лица преступника.

Следующий фактор, влияющий на процесс «записи», – субъективные ожидания и стереотипы. Человеческий мозг часто «достраивает» картину события на основе прошлого опыта. Если это событие развивалось привычным образом, свидетель может бессознательно вписать в свои воспоминания детали, которых на самом деле не было.

На процесс хранения и воспроизведения информации тоже влияют определенные условия (факторы).

После событийная информация – это наиболее коварный источник искажений. Любая информация, полученная свидетелем после события, например, разговоры с другими свидетелями, новостные сообщения, наводящие вопросы следователя, может интегрироваться в оригинальное воспоминание и видоизменить его. С помощью наводящих вопросов можно искусственно «внедрить» в память несуществующие детали.

Другой фактор, это влияние повторного рассказа. Каждый последующий пересказ события фиксирует в памяти не только само событие, но и предыдущую версию рассказа. Случайно допущенная в первом рассказе ошибка может закрепиться и в дальнейшем восприниматься как истина.

Осознав эти проблемы, юридические психологи стали разрабатывать методы, которые помогают «достать» из памяти чистую информацию, не испорченную последующими влияниями.

Традиционные методы допроса, направленные на давление и конфронтацию, губительны для достоверности. Крики и давление – это путь в никуда. Им на смену приходят научно обоснованные протоколы, такие как: когнитивное интервью, процедура опознания и роль новых технологий.

Когнитивное интервью, разработанное психологами Рональдом Фишером и Эдвардом Гейзельманом, это метод направлен на активизацию различных путей доступа к памяти [1]. Его принципы включают в себя следующие аспекты: следователь просит свидетеля мысленно вернуться на место преступления: вспомнить звуки, запахи, освещение, что он чувствовал. Это помогает «разбудить» ассоциативные связи в памяти; поощряется свободный рассказ; свидетеля могут попросить рассказать событие с конца или с точки зрения другого участника, что позволяет «встряхнуть» память и извлечь дополнительные детали.

Организация опознания (идентификации) является критически важным этапом. И здесь – «слепой» метод: лицо, проводящее опознание, не должно знать, кто именно является подозреваемым. Это исключает возможность невербальных, сознательных или нет, сигналов, которые влияют на выбор свидетеля. Инструкция о том, что преступника может не быть в линии: эта простая инструкция снимает со свидетеля давление необходимости обязательно сделать выбор, снижая вероятность ложной идентификации. Последовательное, а не одновременное предъявление: свидетель рассматривает фотографии или людей по одному, а не всех сразу. Это заставляет его сравнивать каждого человека со своим внутренним воспоминанием, а не искать «неподходящего» из группы.

Технологии предлагают новые инструменты для анализа свидетельств. Виртуальная реальность позволяет точно воссоздать трёхмерную модель места происшествия и помогает свидетелям лучше вспомнить детали через погружение в контекст. Полиграф остаётся спорным, но активно развиваются методы программного анализа невербального поведения и речи. Анализ пауз, выбора слов и структуры рассказа может выявлять признаки неуверенности или искажения информации. Однако данные методы требуют дополнительной проверки для допустимости в суде.

Раннее и документированное фиксирование тоже важно. Первый, полный и некорректированный рассказ свидетеля, записанный на видео, особенно ценен для отслеживания изменений в показаниях под влиянием внешних факторов. Психологи как эксперты должны разъяснять присяжным особенности памяти и влияющие на неё факторы, помогая объективно оценивать доказательства в суде без очернения свидетелей.

Повышение достоверности показаний свидетеля – это не поиск способа заставить человека говорить «правду», а создание условий, в которых его память будет извлечена с минимальными искажениями. Интеграция знаний о реконструктивной природе памяти в правовую практику, внедрение протоколов вроде когнитивного интервью и процедур опознания, а также ответственное использование технологий – именно на этом строится современный подход к работе со свидетельскими показаниями. Это сложно, но это единственный путь к более справедливому правосудию, где от показаний свидетеля будет зависеть меньше судеб, но эти показания будут стоить гораздо дороже.

Таким образом, повышение достоверности – это не только набор техник, но и системная работа.

Студенты, изучающие Юридическую психологию, в дальнейшей профессиональной деятельности могут эффективно использовать знания о природе и функционировании мнемических способностей.

### **Библиографический список**

1. Когнитивная психология. 8-е изд. / Солсо Роберт Л., Маклин Отто. СПб.: Питер. 640 с.
2. Лаврик О.В. К вопросу о мотивации изучения учебной дисциплины «Юридическая психология» // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сборник научных трудов II Ежегодной международной научно-практической конференции и Международных научно-практических конференций. М., 2024. С. 1137–1142.
3. Лаврик О.В. Половой дипсихизм мнемических способностей первоклассников // The European Scientific and Practical Congress “GLOBAL SCIENTIFIC UNITY 2014”. International Scientific Association “Science & Genesis”. 2014. С. 101–107.
4. Лаврик О.В., Корчагина Г.И., Лаврик А.А. Психологическая структура готовности к выполнению профессиональной деятельности // Человеческий капитал. 2023. № 11-2 (179). С. 191–198.
5. Лаврик О.В., Лаврик А.А. Тревожность – показатель чувствительности студента-психолога // Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики (ко дню психолога). Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с применением технологий дистанционного онлайн-участия отв. ред. А.С. Поляков. М., 2021. С. 93–96.
6. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебник. М.: Логос, 2016. 279 с.

**РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

**Е.В. Ковалева, О.В. Груздева**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретико-практического исследования психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. Предложено рассмотреть родительский клуб как форму и средство развития компетентности родителей в вопросах психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, родители, готовность к школе, родительский клуб.

**DEVELOPMENT OF PARENTS' PSYCHOLOGICAL  
AND PEDAGOGICAL COMPETENCE  
IN THE ISSUE OF PSYCHOLOGICAL READINESS  
OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN TO SCHOOLING**

**E.V. Kovaleva, O.V. Gruzdeva**

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, Krasnoyarsk*

**Abstract.** The article presents the results of a theoretical and practical study of parents' psychological and pedagogical competence in terms of the psychological readiness of older preschool children for schooling. It is proposed to consider a parent club as a form and means of developing parents' competence in terms of the psychological readiness of older preschool children for schooling.

**Keywords:** preschool age, parents, school readiness, parent club.

**П**ериод 2018–2027 гг. в России объявлен Десятилетием детства, что детерминирует активизацию поиска государственными и общественными структурами новых инструментов всестороннего развития и воспитания достойных членов нашего общества. При этом общепризнано, что основы воспитания любого человека закладываются в семье [8].

Многими исследователями (А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др.) отмечается, что семья – это первое социальное окружение ребенка, благодаря которому он получает чувство защищенности, ощущение поддержки и любви. Кроме того, в семье ребенок получает образец поведения, примеры для подражания и опыт общения. По существу, в семье происходит социальное рождение ребенка. Поэтому государственные организации проявляют инициативы в вопросах взаимодействия с родителями и их педагогического просвещения [8]. Начало активно развиваться взаимодействие семьи и дошкольного учреждения (далее – ДООУ). В основе взаимодействия – идея о том, что за воспитание детей

несут ответственность родители, а все остальные социальные институты призваны поддерживать и дополнять их воспитательную деятельность. Такая философия взаимодействия семьи и ДОО предполагает изменение системы взаимоотношений [2].

Анализируя предпочтения современных родителей в получении интересующей их информации, мы предположили, что может быть успешной в вопросах взаимодействия с родителями такая форма, как родительский клуб [1]. Поясним свои рассуждения.

Анализ справочной и энциклопедической литературы позволил сделать ряд выводов.

1. Клуб – это добровольное объединение людей.
2. Объединение людей происходит на основе общих интересов или целей.
3. Работа клуба связана с общением, развлечением, развитием или познанием чего-либо.
4. Объединение людей осуществляется благодаря определенной организации (чаще формальной) [4].

Таким образом, образовательная организация может стать площадкой, на которой организуется клуб, в частности может предоставить место для общения, предлагать некоторые темы и пытаться стать равноправным участником такого клуба. В рамках родительского клуба можно решить широкий спектр задач: содействовать осознанию значимости родительской деятельности; повышать уровень психолого-педагогической культуры родителей; создавать доверительную, благожелательную обстановку для решения актуальных вопросов, связанных с воспитанием и развитием детей; развивать родительскую рефлексивность; оказывать психолого-педагогическую поддержку родителям [6].

Родительский клуб представляет собой сообщество родителей, которых объединяют общие взгляды на роль семьи в воспитании и развитии детей, общность интересов и потребностей в становлении их как родителей.

По мнению Н.А. Мартыновой, одной из характерных особенностей родительского клуба является добровольность участия в нем, равноправие участников, активность, которую могут проявлять родители, низкая регламентированность совместной деятельности, наличие ориентиров для организации совместной работы. Одними из принципов работы родительского клуба являются обратная связь и самодиагностика [6].

Е.И. Жданова указывает, что организация работы клуба происходит на основе изучения запросов родителей и имеет гибкое планирование, указывающие на то, что в работу клуба могут вноситься изменения. Заседания клуба происходят с определенной частотой, время и место выбирается согласованно, совместно определяется продолжительность одной встречи. Нецелесообразно превышать продолжительность встречи и делать ее больше, чем 2 часа, так как это может вызывать утомление и создавать дополнительные факторы риска для снижения мотивации родителей к участию в клубе [5].

В.М. Даринская считает, что работа клуба предполагает определение совместной цели и планируемых результатов для того, чтобы по их достижении родители смогли оценить результативность проведенной работы. Занятия клуба могут проходить в разной форме: в форме мастер-классов, тренингов, педагогических мастерских, круглых столов, вечеров вопросов и ответов. Чем более разнообразными являются формы, которые используются в рамках родительского клуба, тем интереснее родителям принимать в них участие и тем более разнообразным является их опыт [3].

Е.Н. Новожилова предлагает выстраивать организацию работы клуба поэтапно и учитывать правила групповой динамики, которые обозначены в психологии. Единство группы, ее сплоченность, продуктивность формируется постепенно, и для этого необходимо создавать определенные условия. В частности, на начальном этапе важно повысить мотивацию родителей к участию в работе родительского клуба. Для этого необходимо использовать такие формы работы, которые будут содействовать осознанию родителями имеющихся у них сложностей во взаимодействии с ребенком и актуализации желания путем развития у себя значимых умений и навыков их преодолевать [7]. В результате этого первые встречи в рамках родительского клуба, на наш взгляд, должны быть направлены на решение двух задач: 1) анализ проблем и трудностей, имеющихся у родителей в вопросах психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе; 2) активизация ресурсов родителей для преодоления данных трудностей, что сформирует положительное отношение к организуемой с родителями деятельности.

Следующим этапом работы должен выступать этап непосредственного накопления родителями знаний и нового опыта. Характер этого этапа должен быть трансформационным, поэтому при выборе форм работы с родителями важно, чтобы родители были не пассивными при проведении мероприятий, а активно выражавшими свои мысли и чувства. Заключительным этапом работы является анализ достигнутых результатов, оценка и принятие их родителями. В этом случае для родителей все мероприятия в рамках клуба приобретут ценностное значение. На этапе рефлексии у родителей важно сформировать связь между исходной проблемой, над которой они начали работать, полученными новыми знаниями, умениями, навыками и результатами их применения. [4].

В родительском клубе, создание которого инициировано нами, приняли участие все желающие родители, воспитывающие детей старшего дошкольного возраста, посещающие дошкольное образовательное учреждение. Совместно с родителями было определено название клуба «Клуб компетентного родителя», частота встреч – один раз в месяц. Выбраны вопросы, которые стали темами встреч.

Встречи в родительском клубе продолжаются, их эффективность пока невозможно оценить по высказываниям и отзывам родителей, но к встречам в клубе наблюдается постоянный интерес.

### Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Вербианова О.М., Дубовик Е.Ю. Анализ консультативных обращений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59). С. 47–54. DOI 10.25146/1995-0861-2022-59-1-316.
2. Гайнутдинова Л.Р. Взаимодействие с семьями воспитанников в ДОУ посредством организации родительского клуба // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2023. № S2-1 (45). С. 97–100.
3. Даринская В.М. Гармонизация родительско-детских отношений средствами групповой работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2002.
4. Дацюк Е.В. Детско-родительский клуб как средство гармонизации взаимоотношений в семье // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 5 (188). С. 120–127.
5. Жданова Е.И. Детско-родительский клуб как эффективная форма взаимодействия детского сада с семьей воспитанников (из опыта работы) / Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2019. № 5. С. 19–23.
6. Мартынова Н.А. Родительский клуб как форма психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник факультета управления СПбГЭУ. 2017. № 1-2. С. 438–642.
7. Новожилова Е.Н. Детско-родительский клуб как форма педагогического просвещения и сопровождения семьи в детском саду // Наукосфера. 2021. № 3-2. С. 55–58.
8. Эхаева Р. М. Родительский клуб как фактор развития педагогической культуры родителей // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 6-1. С. 344–354. DOI: 10.34670/AR.2022.48.61.049.

## САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**О.В. Козлова**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Аннотация.** В статье рассмотрены результаты эмпирического исследования уровня развития самостоятельности с использованием диагностических методик, предложены рекомендации по педагогическому сопровождению развития детей.

**Ключевые слова:** самостоятельность, старший дошкольный возраст, личностное развитие, качество личности, роль взрослых в развитии самостоятельности.

## INDEPENDENCE AS A BASIS FOR PERSONAL DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

**O.V. Kozlova**

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk*

**Abstract.** The article discusses the results of an empirical study of the level of independence development using diagnostic methods, and provides recommendations for pedagogical support of children's development.

**Keywords:** independence, senior preschool age, personal development, personality quality, the role of adults in the development of independence.

**В**олевые качества личности являются значимой составной частью личности человека. Важным волевым качеством, которое необходимо для самореализации личности ребенка, для его будущей деятельности, выступает самостоятельность. На практике воспитатели не всегда уделяют необходимое внимание систематическому развитию самостоятельности детей.

В сфере отечественной педагогики и психологии акцент делается на самостоятельности как ключевом аспекте формирования личности. Процесс развития самостоятельности у детей начинается уже в младшем дошкольном возрасте, когда заложены основы для данного направления [4].

В исследовании О.Ю. Реевой самостоятельность описывается как способность человека действовать и принимать решения без посторонней помощи или вмешательства. Для детей процесс становления самостоятельными является как необходимостью, так и естественным этапом в их развитии [5]. А.А. Люблинская подчеркивает, что самостоятельность не появляется мгновенно, а формируется постепенно с самого раннего детства на основе приобретаемых навыков и привычек [3]. Ребенок проявляет сильное стремление выразить свою уникальность, подтвердить свои знания, убедить взрослых в своей способности выполнять задачи наравне с другими, а также показать, что может справиться без внешней помощи [2].

По мнению А.Н. Атаровой, проявление истинной самостоятельности наблюдается, когда ребенок показывает глубокий интерес к какой-либо деятельности на протяжении значительного времени и упорно работает над достижением своих задач [1]. На этом этапе он становится более терпеливым и решительным, не отступает перед препятствиями, а, наоборот, повышает уровень внимания и концентрации в своих действиях.

С целью определения уровня развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста и выделения особенностей проявления самостоятельности была использована методика А.М. Щетининой «Карта проявлений самостоятельности» [6].

В нашем исследовании приняли участие дети, достигшие возраста 6 лет.

На основании полученных результатов диагностики были выявлены дефициты в развитии самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Наибольшие сложности проявились по таким критериям самостоятельности, как инициатива, способность к принятию решений и умение справляться с задачами без постоянной поддержки со стороны взрослых. Анализ полученных данных показывает, что низкий уровень самостоятельности наблюдается у детей, которые чаще всего нуждаются в помощи со стороны родителей или педагогов. Эти дети не проявляют инициативу в новых играх и заданиях, что указывает на возможность отсутствия уверенности в своих силах и склонности избегать самостоятельных решений. Полученные сведения подчеркивают, что такая зависимость от внешнего вмешательства ограничивает возможности для формирования у детей навыков самостоятельности.

Средний уровень самостоятельности демонстрируют дети, способные иногда проявлять инициативу и выполнять простые задания без постоянного внешнего контроля. Тем не менее даже в таких случаях они всё еще требуют напоминаний и некоторой поддержки для завершения задач. Это указывает на неопределённость в их отношении к самостоятельному выполнению заданий и на наличие отношения к взрослым как к основным источникам информации и помощи.

Дети с высоким уровнем развития самостоятельности очень редко обращаются за помощью к взрослым, а также к сверстникам. Они негативно относятся к какой-либо помощи. Достаточно часто без напоминания выполняют порученные им дела, без указаний взрослого убирают вещи, игрушки и др., в большинстве случаев самостоятельно решают возникшие конфликты, могут играть в полном одиночестве. Стремятся все делать самостоятельно, при этом высказывая свою точку зрения на какой-либо спорный вопрос.

Таким образом, развитие самостоятельности детей имеет особенности и характеризуется отставанием от возрастной нормы. Детерминантами выявленного факта могут быть: а) недостаточность профессионального управления развитием самостоятельности в дошкольной организации (в данном исследовании мы не учитывали регулярность посещения детьми дошкольной образовательной организации, квалификацию педагога, условия, созданные в детском саду) и б) стихийность развития самостоятельности детей в семье, которая во многом

определяется стилем воспитания. Указанные факты требуют детального изучения, поскольку могут и в дальнейшем оказывать негативное влияние на развитие.

Для успешного развития самостоятельности детей необходимо соблюдать следующие требования.

1. Формирование предметно-развивающей среды, которая будет способствовать активному вовлечению детей в деятельность.

2. Создание эмоционально благоприятной атмосферы. Эмоциональная поддержка и положительная мотивация способствуют активному вовлечению детей в процесс игры. Важно, чтобы окружение было наполнено теплом и доверием, что позволит детям свободно экспериментировать и проявлять инициативу.

3. Соблюдение принципа адекватности. Деятельность, которую предлагают детям, должна быть соотнесена с реальными социальными нормами и жизненными ситуациями. Необходимо подбирать такие темы и сюжеты, которые близки и понятны детям в их повседневной жизни.

4. Применение рефлексивного подхода. Важно поощрять у детей рефлексивное отношение к своим действиям, т. е. дети не только должны участвовать в игре, но и осмысливать свои действия, обсуждать их с педагогом и сверстниками, что содействует развитию критического мышления и осознания своей роли во взаимодействии.

5. Индивидуальный подход к каждому ребенку. Следуя рекомендациям известных педагогов, необходимо учитывать уникальные особенности каждого ребенка, его интересы и уровень развития. Индивидуальный подбор ролей и заданий в театрализованных играх позволит развить у детей их способности и повысить уверенность в собственных силах.

6. Активное вовлечение родителей. Сотрудничество с родителями является решающим фактором в воспитании самостоятельности. Родители должны быть вовлечены в процесс организации театрализованных игр, что создаст единое образовательное пространство и позволит детям видеть поддерживающее сообщество как в семье, так и в детском саду.

Таким образом, на основании проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

– самостоятельность в этом возрасте закладывает основу для формирования уверенности в себе, развития ответственности, улучшения социальных навыков, подготовки к школьному обучению;

– развивающая работа должна проводиться на регулярной основе и проникать во все виды детской деятельности;

– при выборе форм реализации образовательной деятельности необходимо отдавать предпочтение тем, которые дают детям возможность проявлять инициативу, принимать решения самостоятельно без консультации со взрослыми, например, проектная деятельность, продуктивная деятельность. Дальнейшие исследования в данном направлении могут быть связаны с разработкой инновационных технологий интеграции деятельности в образовательный процесс ДОО с учетом индивидуальных особенностей детей.

### Библиографический список

1. Атарова А.Н. Интеграция детских видов деятельности как условие развития самостоятельности детей // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 4.
2. Козлова О.В. Становление самостоятельности ребенка в период дошкольного детства // Психология и педагогика детства: сборник статей по итогам XXI Всероссийской национальной научно-практической конференции «Психология и педагогика детства: дети третьего тысячелетия» / отв. ред. О.В. Груздева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2019.
3. Люблинская А.А. Детская психология: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1971.
4. Минина А.В. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
5. Реева О.Ю. Компоненты самостоятельности, их проявления и функции у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2024. № 2 (76).
6. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.

**СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ  
ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ РОДИТЕЛЕЙ  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК  
ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**М.А. Кухар, К.М. Мухутдинова**  
*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования предпосылок читательской грамотности у детей 5–7 лет. Обосновывается ключевая роль родительской компетенции в этом процессе. Описываются психолого педагогические условия, способствующие развитию читательской грамотности: просветительская работа, партнёрское взаимодействие «педагог–родитель», совместные мероприятия, методическая поддержка. Подчёркивается значимость семейного чтения для будущей академической успешности ребёнка.

**Ключевые слова:** читательская грамотность, старший дошкольный возраст, родительская компетенция, психолого-педагогические условия, совместное чтение.

**CREATING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS  
FOR DEVELOPING PARENTAL COMPETENCE  
IN FOSTERING PRE READING LITERACY SKILLS  
IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

**M.A. Kukhar, K.M. Mukhutdinova**  
*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk*

**Abstract.** The article addresses the issue of fostering pre reading literacy skills in children aged 5–7 years. It emphasizes the key role of parental competence in this process. The paper describes psychological and pedagogical conditions that support the development of reading literacy: educational outreach, partnership between educators and parents, joint activities, and methodological support. The importance of family reading for children's future academic success is highlighted.

**Keywords:** reading literacy, older preschool age, parental competence, psychological and pedagogical conditions, shared reading.

Современные требования к образовательным результатам подчеркивают важность формирования читательской грамотности уже на дошкольном этапе. Читательская грамотность рассматривается не только как способность декодировать текст, но и как комплексная компетенция, включающая понимание, интерпретацию, оценку и использование текстов в различных жизненных контекстах. Старший дошкольный возраст (5–7 лет) является благоприятным периодом для формирования таких предпосылок читательской грамотности, как понимание речи, интерес к книге, эмоциональная отзывчивость на художественное произведение, познавательный интерес.

Успешность дошкольника на последующих этапах обучения зависит от того, кто находится рядом и как влияет на развитие.

Важную роль в этом процессе играет семья. Однако не все родители обладают достаточным уровнем компетенции для целенаправленного и эффективного содействия развитию читательской грамотности своих детей. В связи с этим актуальной задачей педагога-психолога становится создание психолого-педагогических условий, способствующих повышению уровня родительской компетенции в данной области.

В «Новейшем словаре иностранных слов» приводится следующее определение: «компетентный (лат. *Competens, competentis* – надлежащий, способный) – знающий, ведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо» [8].

В научной литературе компетенция трактуется как:

- совокупность знаний, умений, опыта и личностных качеств (Э.Ф. Зеер) [5], (И.А. Зимняя) [6];
- мотивированная способность к решению задач (Дж. Равен) [7];
- знания, умения, опыт, теоретико-прикладная подготовленность к использованию знаний (В.М. Шепель) [10].

От понятия компетенции перейдем к пониманию понятия «читательская грамотность». Известно, что читательская грамотность стимулирует, определяет, организует и поддерживает деятельность ребёнка в дальнейшем его развитии.

Читательская грамотность в дошкольном возрасте представляет собой комплекс необходимых предпосылок, создающих основу для успешного освоения чтения в начальной школе. К этим предпосылкам относятся:

- интерес к звучанию и звуковой структуре слова;
- внимание к значению отдельных слов;
- способность понимать смысл целого высказывания;
- умение выполнять звуковой анализ слов;
- достаточный словарный запас и владение базовыми грамматическими знаниями;
- способность воспринимать на слух и понимать фольклорные и художественные тексты;
- навык формулировать собственные мысли и пересказывать прослушанное;
- понимание структуры рассказа и причинно-следственных связей;
- наличие интереса к чтению и положительного отношения к книге;
- развитое воображение и способность к символическому мышлению;
- сформированность предпосылок учебной деятельности.

Согласно концепции «эмергентной грамотности» (Whitehurst & Lonigan, 1998), дети начинают осваивать навыки чтения и письма задолго до школы через взаимодействие с печатной продукцией в повседневной жизни. В этом процессе ключевую роль играет так называемая «деятельность совместного чтения» – совместное чтение взрослого и ребёнка, сопровождаемое обсуждением, вопросами, эмоциональным вовлечением.

Родительская компетенция – это совокупность знаний, умений, установок и мотиваций, позволяющих родителям эффективно выполнять воспитательные и образовательные функции. В контексте формирования читательской грамотности детей родительская компетенция включает:

- осознание значимости чтения для общего развития ребёнка;
- знание возрастных особенностей восприятия художественного текста;
- умение подбирать соответствующую возрасту литературу;
- владение приёмами интерактивного чтения;
- способность создавать в семье «читающую среду», в том числе собственным примером.

Исследования показывают, что родители, регулярно читающие детям и обсуждающие с ними прочитанное, способствуют более высокому уровню развития речи, понимания текста и академической успешности в будущем (Mol & Bus, 2011). Однако многие семьи не осознают важности этого вопроса, ссылаясь на нехватку времени, усталость и прочее.

Психолого-педагогическая компетентность родителей представляет собой важный ресурс для развития дошкольника. Проявляясь в процессе воспитания, она помогает родителям эффективно решать задачи семейного воспитания – способствовать социализации и образованию ребёнка, создавать благоприятные условия для его полноценной самореализации, в том числе и развития предпосылок читательской грамотности.

Для эффективного вовлечения родителей в процесс формирования предпосылок читательской грамотности необходимо создание следующих психолого-педагогических условий.

1. Информационно-просветительская работа с родителями. Проведение лекций, семинаров, мастер-классов по темам: «Особенности восприятия ребёнком художественной литературы», «Как читать с ребёнком?», «Выбор книг для дошкольника», «Развитие речи через чтение». Важно не только донести информацию, но и продемонстрировать практические приёмы интерактивного чтения.

2. Создание партнёрской модели взаимодействия «педагог–родитель». Педагог должен выступать не как контролёр, а как консультант и союзник. Необходимо уважительно относиться к родительскому опыту, учитывать культурные и социальные особенности семьи, избегать директивного тона.

3. Организация совместных мероприятий. Проведение семейных литературных праздников, книжных клубов для родителей и детей, выставок «Моя любимая книга», акций «Читаем вместе». Такие формы способствуют эмоциональному вовлечению и формированию положительного отношения к чтению.

4. Разработка и распространение методических материалов. Создание буклетов, памяток, видеороликов с рекомендациями по чтению, подборке книг, вопросов для обсуждения. Особенно эффективны короткие, наглядные и доступные материалы.

5. Поддержка индивидуальных запросов родителей. Консультирование по конкретным трудностям (например, ребёнок не хочет слушать книги, быстро теряет интерес и т.п.). Индивидуальный подход повышает доверие и мотивацию родителей к сотрудничеству.

6. Формирование «читающей среды». Вовлечение родителей в пополнение библиотеки группы, в организацию «книжного обмена». Важно, чтобы ребёнок видел книги как естественную часть жизни.

Воспитание, игнорирующее возрастные закономерности развития ребёнка, негативно сказывается на его психическом и личностном становлении. От того, как родители понимают социальную ситуацию развития и относятся к ключевым задачам роста ребёнка, зависит, будут ли создаваться условия, способствующие детскому благополучию или, напротив, препятствующие ему.

Для педагогов можно рекомендовать некоторые практические действия:

- Начинать работу с диагностики родительских запросов и уровня компетенции (анкетирование, беседы).

- Использовать разнообразные формы взаимодействия: онлайн и офлайн, индивидуальные и групповые.

- Акцентировать внимание не на «обязанностях» родителей, а на радости совместного чтения.

- Поощрять любые проявления интереса со стороны семьи, даже минимальные.

- Связывать чтение с другими видами деятельности: рисованием, театрализацией, игрой.

Формирование предпосылок читательской грамотности у детей старшего дошкольного возраста невозможно без активного участия семьи. Однако, для того чтобы родители могли эффективно содействовать этому процессу, необходимо целенаправленно развивать их компетенцию. Создание психолого-педагогических условий – информационных, организационных, эмоциональных и методических – позволяет не только повысить уровень родительской осведомлённости, но и сформировать устойчивую мотивацию к совместному чтению. Взаимодействие педагогов и родителей на основе доверия, уважения и партнёрства становится залогом успешного старта ребёнка в мир литературы и в конечном счёте в мир образования.

Разработка и внедрение методов формирования у родителей компетенций по формированию предпосылок читательской грамотности у детей является актуальной задачей для психолого-педагогической науки и практики.

### **Библиографический список**

1. Арнаутова Е.П., Константинова Л.В. О природной и социальной составляющих воспитательной культуры родителей// Современная семья и проблемы семейного воспитания: материалы международной научно-практической конференции, Могилев. 19–20 марта 2008 г.

2. Гриценко З. Приобщение детей к художественной литературе // Детский сад: теория и практика 2015. № 3. С. 38.
3. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса // Дефектология. 2007. №1. С. 4–11.
4. Журова Л.Е. «К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста» // Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. М., 1963. С. 213–227.
5. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург, 2002. 126 с.
6. Зимняя. И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
7. Карабанова О.А. Позитивное родительство – путь к сотрудничеству // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 157–161.
8. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. М.: Когнито-Центр. 1999. 268 с.
9. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. 2003. № 1. С. 11–18.
10. Шепель. В.М. Человеческая сущность управления (идеология управленческой деятельности) // Народное образование. 2000. № 9. С. 41–50.
11. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994. 168 с.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА  
ПОЗИТИВНОГО РОДИТЕЛЬСТВА:  
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СЛУЖБЫ ПРИ ВУЗЕ**

**Е.А. Маннанова, И.Г. Колесникова**  
*НГПУ им. Козьмы Минина, г. Нижний Новгород*

**Аннотация.** В статье представлен опыт создания и работы Службы психолого-педагогического сопровождения позитивного родительства при педагогическом университете. Описаны направления деятельности, статистика обращений и ключевые результаты.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая поддержка, позитивное родительство, родительская компетентность, сопровождение семьи, просветительские мероприятия.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT  
FOR POSITIVE PARENTING:  
EXPERIENCE OF IMPLEMENTING A SERVICE AT A UNIVERSITY**

**E.A. Mannanova, I.G. Kolesnikova**  
*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin,  
Nizhny Novgorod*

**Abstract.** The article presents the experience of establishing and operating a Service for psychological and pedagogical support of positive parenting at a pedagogical university. It describes the service's activities, обращение statistics, and key outcomes.

**Keywords:** psychological and pedagogical support, positive parenting, parental competence, family support, educational activities.

**А**ктуальность исследования обусловлена возрастающими вызовами, с которыми сталкиваются современные родители в процессе воспитания детей. Информационная перенасыщенность, динамичные социокультурные изменения, трансформация семейных ценностей и необходимость сохранения баланса между авторитетом и эмпатией в отношениях с детьми создают потребность в системной профессиональной поддержке. В ответ на эти вызовы в рамках реализации федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина была создана Служба психолого-педагогического сопровождения позитивного родительства.

Целью создания Службы является разработка и апробация комплексной модели поддержки семей, ориентированной на укрепление родительских компетенций и создание благоприятных условий для развития детей. Особое внимание уделяется работе с замещающими семьями, что соответствует приоритетам государственной политики в области защиты детства [1, с. 10].

Методологическую основу деятельности Службы составляют системный, методолого-практический и технологический подходы к психолого-педагогическому сопровождению [2]. В рамках системного подхода сопровождение рассматривается как интегративная профессиональная деятельность, методолого-практический подход определяет его как базовую платформу психологической практики, а технологический – как конкретный инструментарий работы с семьей.

Деятельность Службы реализуется через три взаимосвязанных направления: психолого-педагогическое консультирование по вопросам детского развития, разработка научно обоснованных методических материалов и непосредственная помощь законным представителям несовершеннолетних. Важным принципом работы является сочетание практической помощи семьям с научно-методической работой, что позволяет одновременно решать актуальные задачи психологического сопровождения и формировать методологическую базу для совершенствования системы поддержки детства.

Ежегодно Службой оказывается более 70 000 услуг. Анализ динамики обращений показывает определенную сезонность: максимальные показатели приходятся на март, апрель и июнь, что связано с периодом подготовки и сдачи выпускных проверочных работ, ОГЭ и ЕГЭ. Наименьшая активность наблюдается в летние месяцы и начале учебного года, когда вопросы детского развития не стоят так остро в семейной повестке.

Статистические данные свидетельствуют о высокой востребованности услуг Службы: число повторных обращений ежемесячно превышает количество первичных обращений. В общей сложности за отчетный период было зафиксировано 25 254 первичных и 46 945 повторных обращений. Этот показатель демонстрирует не только эффективность оказываемой помощи, но и расширение контингента получателей услуг, стремящихся к освоению практик позитивного родительства.

Особого внимания заслуживает участие специалистов Службы во Всероссийской неделе родительской компетентности. Мероприятия, организованные сотрудниками Службы в рамках весенней и осенней сессий, посетили 1193 родителя и законных представителя детей. Проводимый комплекс психолого-просветительских мероприятий способствует когнитивно-поведенческой трансформации родительских компетенций, оптимизации внутрисемейных коммуникативных паттернов и созданию развивающей микросреды, соответствующей возрастнo-психологическим потребностям детей [3].

В процессе реализации модели психолого-педагогического сопровождения позитивного родительства были выявлены следующие ключевые результаты.

– Интеграция ресурсов различных уровней власти и активное взаимодействие с ключевыми фигурами в сфере образования способствует формированию в обществе передовой модели семейных отношений, ориентированной на поддержание положительных аспектов родительской роли.

– Значительно повысился уровень компетентности родителей в области вопросов воспитания, образования и развития детей.

– Актуализировалась потребность граждан в принятии на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей.

– Повысилась профессиональная компетентность специалистов, оказывающих психолого-педагогическую, методическую и консультативную помощь родителям.

– Значительное количество повторных обращений граждан за квалифицированной помощью свидетельствует о доверии к Службе и эффективности оказываемой поддержки.

– Родители активно посещают просветительские мероприятия, направленные на расширение знаний не только о своих внутренних ресурсах, но и о функционировании Службы.

Таким образом, реализованная модель психолого-педагогического сопровождения позитивного родительства доказала свою эффективность и востребованность. Деятельность Службы способствует не только решению конкретных проблем отдельных семей, но и формированию в обществе культуры ответственного и компетентного родительства, что соответствует стратегическим целям государственной образовательной политики.

### **Библиографический список**

1. Кочнева Е.М., Гришина А.В. О создании модели психолого-педагогического сопровождения позитивного родительства // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 3. С. 10.
2. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2006. 486 с.
3. Андронникова О.О., Евдокимова М.А. Методические основы организации и проведения программы психолого-педагогической поддержки формирования родительской компетентности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 2. С. 77–84.
4. Метелькова Е.И. Психологическая служба в системе образования: институционализация законодательно закрепленного права ребенка на психолого-педагогическую помощь при получении образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2017. Т. 14. № 2. С. 24–31. URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017\\_n2/Metelkova](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n2/Metelkova) (дата обращения: 25.10.2025)
5. Дубровина Н.А., Набойченко Е.С. Анализ методологических подходов в организации психолого-педагогического сопровождения семьи // Педагогическое образование в России. 2016. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-metodologicheskikh-podhodov-v-organizatsii-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-semi> (дата обращения: 25.10.2025).
6. Зотова Н.Г. Актуальные аспекты психологического сопровождения современной семьи // Педагогика – высшее из искусств. Изучая наследие К.Д. Ушинского: Альманах родительского университета / ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». Выпуск 12. М.: ПЛАНЕТА, 2023. С. 135–137.

7. Мазурчук Н.И., Мазурчук Е.О. Психолого-педагогическое сопровождение семьи: теоретическое осмысление и практика реализации // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semi-teoreticheskoe-osmyslenie-i-praktika-realizatsii> (дата обращения: 25.10.2025).
8. Чиркова Т.И. Психолог в Материнской школе. Подготовка бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование»: учебное пособие. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2017. 268 с.
9. Большой психологический словарь. 4-е изд., расширенное / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
10. Гнетова Л.В., Гулява Т.Б., Перяшкина А.А. Правовые и психологические аспекты усыновления // Образование и право. 2021. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-i-psihologicheskie-aspekty-usynovleniya-1> (дата обращения: 26.10.2025).

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ДОО КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

**О.Н. Матвеева, С.В. Цуканова**

*КК ИРО, г. Красноярск*

**Аннотация.** В статье рассматривается реализация программы просвещения родителей в дошкольных образовательных организациях Красноярского края. Описаны этапы апробации, формы работы с семьями и комплексный подход к повышению родительской компетентности.

**Ключевые слова:** просвещение родителей, дошкольное образование, родительская компетентность, партнёрство семьи и детского сада.

## IMPLEMENTATION OF THE PARENTAL EDUCATION PROGRAM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION ORGANIZATIONS (ECEOs) OF THE KRASNOYARSK KRAI

**O.N. Matveeva, S.V. Tsukanova**

*Krasnoyarsk Regional Institute of Educational Development, Krasnoyarsk*

**Abstract.** The article examines the implementation of a parental education program in early childhood education organizations of the Krasnoyarsk Krai. It describes the stages of the pilot implementation, forms of work with families, and a comprehensive approach to enhancing parental competence.

**Keywords:** parental education, early childhood education, parental competence, partnership between family and kindergarten.

Современное дошкольное образование определяет работу с семьей в качестве одного из ключевых приоритетов. Это отражает общую тенденцию: хотя роль и ответственность родителей понимались по-разному в различные исторические периоды, они всегда находились в поле зрения государства. Если ранее взаимодействие часто ограничивалось формальным информированием, то сегодня нормативно закреплена необходимость выстраивания с семьями воспитанников партнерских, равных отношений.

Эта позиция закреплена в ключевых документах, так, например, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 пункт 2 и 4 Статьи 44 предусматривает оказание помощи родителям в воспитании детей, ознакомление с содержанием образования [6]. ФГОС ДО предписывает обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи, повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [3]. ФОП ДО предполагает взаимодействие ДОО с семьями воспитанников через просвещение родителей, повышение их правовой, психолого-педагогической компетентности в вопросах охраны и укрепления здоровья, развития и образования детей (п. 26.3 ФОП ДО),

то есть через систематическую разъяснительную и обучающую работу [4]. Важным шагом стало появление Федерального закона от 5.04.2021 № 85-ФЗ, который официально вводит понятие «просветительская деятельность» и определяет ее правила [5].

Реализация федеральных установок находит конкретное выражение в региональной политике. В Красноярском крае эти идеи нашли отражение в региональной Концепции развития дошкольного образования до 2025 года, где ставится задача активно вовлекать родителей (законных представителей) и социальных партнеров в образовательный процесс ДОО.

В исследованиях Т.В. Кротовой, О.Л. Зверевой говорится о подготовке педагогов к взаимодействию с родителями воспитанников [1; 2]. Эффективное партнерство с семьей невозможно без глубокого понимания особенностей современного родителя, чей психологический портрет существенно изменился. Исследования отмечают усиление эмоциональной связи с детьми, рост осознанности родительской любви и стремление выстраивать личностные, субъектные отношения. Это фундаментально меняет коммуникацию с педагогами: сегодняшнего родителя не нужно «учить» в традиционном смысле, гораздо продуктивнее оказывается совместный поиск ответов на конкретные запросы в процессе воспитания именно его ребенка.

Социальный заказ на формирование компетентного родительства и трансформация самих семей потребовали создания методического фундамента для работы педагогов. Такой основой стала Программа просвещения родителей детей дошкольного возраста, призванная обеспечить содержательное и организационное единство в этом направлении.

В рамках подготовки к массовой реализации Программы просвещения родителей (2022–2024 гг.) в регионах были созданы пилотные площадки. В Красноярском крае к проекту присоединились 8 ДОО, отобранных по критериям кадрового потенциала и инновационного опыта. После корректировки программных документов КК ИРО как координатор апробации организовал цикл мероприятий для ее проведения.

Апробация в каждой пилотной организации выстраивалась системно и включала три ключевых этапа:

1. Подготовительный этап: разработка и утверждение необходимых локальных нормативных актов, формирование банка документов и создание детального плана.

2. Организационный этап: повышение квалификации педагогов; интеграция тематики Программы в основную образовательную программу ДОО; проведение диагностического опроса для выявления актуальных запросов родителей.

3. Практический этап: непосредственная реализация просветительских мероприятий.

Особенностью методики стало применение комплексного подхода. Наиболее востребованные у родителей темы (например, «Кризис трех лет», «Развитие

самостоятельности») последовательно раскрывались через три группы форм работы: информирующие (статьи, памятки); формирующие практический опыт (мастер-классы, тренинги); вовлекающие в совместную деятельность (семейные клубы, проекты). Это позволило не только транслировать знания, но и формировать у родителей устойчивые навыки, преобразуя их педагогическую позицию.

Главным достижением апробации стало создание в детских садах целостного просветительского пространства. Просвещение перестало быть набором разрозненных мероприятий и превратилось в системную, продуманную деятельность, встроенную в образовательный процесс, что позволило реализовать не только информационную, но и развивающую, и профилактическую функции.

Таким образом, реализованный в Красноярском крае проект показал, что просвещение родителей, выстроенное как системная и методически обеспеченная деятельность, становится мощным ресурсом для повышения качества дошкольного образования и создания партнерства между семьей и детским садом.

### **Библиографический список**

1. Зверева О.Л. Взаимодействие педагогов ДОО с родителями на современном этапе // Дошкольник. Методика и практика воспитания. 2018. № 3. С. 55–60.
2. Кротова Т.В., Авдулова Т.П., Бурлакова И.А. Просвещение родителей / законных представителей детей дошкольного возраста как способ формирования позиции осознанного, ответственного родительства // СДО. 2023. № 4 (118). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prosveschenie-roditeley-zakonnyh-predstaviteley-detey-doshkolnogo-vozrasta-kak-sposob-formirovaniya-rozitsii-osoznannogo> (дата обращения: 27.10.2025).
3. Приказ № 1155 от 17.10.2013 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477/> (дата обращения: 17.10.2025).
4. Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». <https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/>. (дата обращения: 17.10.2025).
5. Федеральный закон от 05 апреля 2021 г. № 85-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/46584> (дата обращения: 27.10.2025).
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. URL: <https://base.garant.ru/70291362> (дата обращения: 12.10.2025).

**ВЫЯВЛЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ  
И ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ  
ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ.  
МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ  
СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ**

**О.М. Миллер, А.С. Недашковская**  
*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Аннотация.** Задачей данной исследовательской работы стало выявление наиболее часто используемых копинг-стратегий спортсменами и зависимости той или иной стратегии от индивидуальных особенностей личности и разработка методики формирования новых, более эффективных копинг-стратегий. Результаты данного исследования подчеркивают необходимость комплексного подхода к тренировкам, который включает как физическую подготовку, так и психологическую устойчивость. Применение эффективных стратегий преодоления стресса позволит значительно повысить спортивные результаты и качество жизни спортсменов вне зала. Поддержка тренеров, спортивных психологов и организаций в формировании и развитии копинг-навыков приведет к более успешной карьере и гармонии в жизни. Будущее спортивной науки должно уделять внимание развитию ментальных навыков, для достижения максимального потенциала спортсменов.  
**Ключевые слова:** копинг-стратегии, эффективный копинг, индивидуальные особенности личности.

**IDENTIFYING THE RELATIONSHIP BETWEEN COPING STRATEGIES  
AND INDIVIDUAL PERSONALITY TRAITS OF ATHLETES.  
A METHOD FOR DEVELOPING STRESS-COPING SKILLS**

**O.M. Miller, A.S. Nedashkovskaya**  
*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk*

**Abstract.** The aim of this research is to identify the most commonly used coping strategies among athletes and examine how these strategies depend on individual personality traits, as well as to develop a method for forming new, more effective coping strategies. The findings emphasise the need for a holistic approach to training that includes both physical preparation and psychological resilience. Implementing effective stress-coping strategies can significantly improve athletic performance and athletes' quality of life outside the gym. Support from coaches, sports psychologists and organisations in developing coping skills leads to more successful careers and greater life balance. The future of sports science should focus on developing mental skills to help athletes reach their full potential.  
**Keywords:** coping strategies, effective coping, individual personality traits.

**И**нтерес к теме совладающего поведения с годами не угасает, а только обостряет её значимость. Исследование данной проблемы продиктовано растущей сложностью современной жизни, увеличением эмоциональных, информационных и психологических нагрузок. Такой интерес обусловлен множеством аспектов жизни современной молодежи и общества. Если «Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года» была направлена

на «молодежь в мировой экономике – содействие расширению участия молодежи в социально-экономическом развитии» [2], то «Стратегия реализации молодежной политики в РФ на период до 2030 г.» [3] обращает внимание на «становление и развитие патриотически настроенного, высоконравственного и ответственного поколения российских граждан», «формирование духовно-нравственных ценностей», «противодействие деструктивной идеологии», следовательно, возникла необходимость регулирования данных аспектов на государственном уровне. В рамках исполнения Стратегии утвержден план мероприятий по ее реализации:

- воспитание у молодежи ответственного отношения к своему психологическому и физическому здоровью как обязательной части общекультурного развития;
- укрепление и охрана здоровья молодежи, внедрение современных здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий;
- повышение доступности квалифицированной профессиональной психологической помощи молодым гражданам в образовательных организациях высшего образования и профессиональных образовательных организациях;
- разработка программ по поддержке психического здоровья молодежи, направленных на профилактику стресса и психических расстройств, на развитие устойчивости и адаптивности к изменяющимся жизненным обстоятельствам [4].

Задача данной исследовательской работы – выявление наиболее часто используемых копинг-стратегий студентами-спортсменами и разработка методики формирования навыков совладания со стрессом. В исследовании приняли участие 24 студента-спортсмена женской и мужской команд по баскетболу Сибирского федерального университета в возрасте от 17 до 22 лет. Исследование проводилось по 7 методикам:

1. Шкала отношения к предстоящему соревнованию [13];
2. Методика исследования самооценки, МИС [8];
3. Тест копинг-навыков спортсмена, АССИ [7];
4. Комплексный копинговый опросник, ССИ-55 [10];
5. Шкала тревоги Спилбергера-Ханина, STAI [15];
6. Уровень субъективного контроля, УСК [14];
7. Индикатор копинг-стратегий, СИ [9].

В результате тестирования были получены 42 характеристики. В ходе корреляционного анализа по Спирмену выявлены взаимосвязи между наиболее часто встречающимися моделями поведения и индивидуальными особенностями личности.

Наиболее сильные положительные корреляции

Уверенность в себе и самопринятие – 48 %.

Обучаемость и внутренняя честность – 45 %.

Совладание с неприятностями и свобода от негативных переживаний – 40 %.

Уверенность в себе и мотивация достижения – 40 %.

Взаимосвязь социальной поддержки и семейных отношений – 28 %.

Эмоциональная устойчивость и умение расслабляться – 32 %.

Целеустремленность и настойчивость – 35 %.

Позитивное мышление и удовлетворенность жизнью – 30 %.

Для расширения спектра эффективных копинг-стратегий испытуемым было предложено поучаствовать в программе формирования навыков совладания со стрессом.

Описание программы

1. Введение – ознакомить студентов-спортсменов с понятием копинг-навыков и их значением для результативности достижений.

2. Практики работы с дыханием:

Управление дыханием – установление контакта со своим телом, управляя глубиной дыхания, длительностью, осознанностью дыхания можно менять свое эмоциональное состояние.

Прогрессивная нервно-мышечная релаксация по Э. Джекобсону – эмоциональное состояние человека проецируется на организм в виде мышечного напряжения. Этот метод позволяет сократить периоды состояния общей тревожности и повышает самоконтроль [12].

3. Психологические тренировки – тренинг осознанности (изменяет негативные установки на конструктивные); тренинг расстановки приоритетов (выявление приоритетных задач и построение алгоритма действия на пути к цели).

4. Практические упражнения – визуализация (представить успешное выступление и справление со стрессом); релаксационные техники (дыхательные упражнения, мышечная релаксация, медитации).

5. Групповые занятия и обсуждения – симуляция соревнований с акцентом на применение копинг-навыков; групповая терапия – пост-соревновательный анализ.

Индивидуальные сессии – коучинг (индивидуальные беседы с тренером или психологом); ведение дневника (отслеживание эмоций и реакций на стрессовые ситуации).

6. Оценка эффективности программы – повторное тестирование. Сбор отзывов и предложений.

7. Поддержка и развитие навыков – группа поддержки, регулярные встречи для практики копинг-навыков.

Повторное тестирование показало изменения в результатах корреляции: уверенность в себе и самопринятие – корреляция изменилась до 64 %; обучаемость и внутренняя честность – до 46 %; совладание с неприятностями и свобода от негативных переживаний – до 53 %; уверенность в себе и мотивация достижения – 55 %; поиск социальной поддержки и семейные отношения – изменилась в меньшую сторону – 23 %, что говорит об укреплении уверенности в себе и сокращении необходимости в социальной поддержке.

Результаты исследования подтверждают необходимость комплексного подхода к тренировкам. Применение эффективных стратегий преодоления стресса направлено не только на повышение спортивных результатов, но и на улучшение качества жизни спортсменов вне зала. Поддержка тренеров, спортивных психологов и организаций в формировании и развитии копинг-навыков позволит лучше справляться с вызовами, что приведет к более успешной карьере и гармонии в жизни и достижению максимального потенциала спортсменов.

### Библиографический список

1. Курпатов А.В., Аверьянов Г.Г. Руководство по системной поведенческой психотерапии. Ростов н-Д.: Феникс, 2013.
2. Основы государственной молодежной политики в Российской Федерации на период до 2025 года // Минобрнауки. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/upload/2021/03/Об %20утверждении %20Основ %20государственной %20молодежной %20политики %20Российской %20Федерации %20на %20период %20до %202025 %20года.pdf](https://minobrnauki.gov.ru/upload/2021/03/Об%20утверждении%20Основ%20государственной%20молодежной%20политики%20Российской%20Федерации%20на%20период%20до%202025%20года.pdf)
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23 июня 2025 г. № 1620-р «Об утверждении плана мероприятий по реализации Стратегии реализации молодежной политики в РФ на период до 2030 г.» // Информационно-правовой портал Гарант.ру URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412109504/>
4. Стратегия молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года // Минобрнауки. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/28d/hyihn9b0mm2iaf1yfokx52xyn3us4ky.pdf>
5. Фролова С.В., Елькина И.Ю. Особенности эмоционального интеллекта и копинг-стратегий у студентов медицинских специальностей // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10, № 5А. С. 145-154. DOI: 10.34670/AR.2021.93.34.016
6. Фролова С.В. Стресс-совладающее поведение подростков в различных социально-психологических ситуациях // Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: <http://psyjournals.ru/susocialpsy/issue/30326full.shtml>
7. Andersen M.B., Williams J.M. A Confirmatory Factor Analysis of the Athletic Coping Skills Inventory // Journal of Sport Psychology. 1988. No. 10 (3). P. 213–228.
8. Biryukov S., Ivanov A. Self-Relation Inventory: Development and application in sports context // Siberian Psychological Journal. 2010. No. 4. P. 12–24.
9. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. No. 56 (2). P. 267–283.
10. Endler N.S., Parker J.D.A. Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) // Psychological Assessment. 1990. No. 2 (2). P. 138–147.
11. Folkman S., Moskowitz J.T. *Coping: Pitfalls and promise* // Annual Review of Psychology. 2004. No. 55. P. 745–774.
12. Jacobson E. Progressive relaxation. Chicago: University of Chicago Press, 1938. 241 p.
13. Kovalchuk O. Psychological aspects of athlete's readiness for competitions // Journal of Sports Psychology. 2012. No. 15 (3). P. 45–60.
14. Lefcourt H.M. Locus of Control: Current Trends in Theory and Research. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1976.
15. Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R.E. State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. 1970.

**ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
СОВМЕСТНОГО ПРОЕКТА  
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ БГПУ  
И УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**О.А. Неровня, О.В. Леганькова**

*БГПУ, г. Минск*

**Аннотация.** В статье представлено информационно методическое сопровождение гражданско-патриотического проекта «Память юных сердец». Описаны его компоненты: методические материалы, организационные инструменты, мультимедийные и просветительские ресурсы. Показана роль проекта в формировании гражданской позиции и патриотических ценностей у детей разного возраста и будущих педагогов.

**Ключевые слова:** гражданско-патриотическое воспитание, информационно методическое сопровождение, проект «Память юных сердец», дошкольное образование, преемственность воспитания.

**INFORMATION AND METHODOICAL SUPPORT OF THE JOINT PROJECT  
FOR CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS OF BSPU  
AND PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS**

**O.A. Nerovnya, O.V. Legankova**

*Belarusian State Pedagogical University, Minsk*

**Abstract.** The article presents the information and methodical support of the civic and patriotic project «Memory of Young Hearts». Its components are described: methodical materials, organizational tools, multimedia and educational resources. The role of the project in shaping civic attitudes and patriotic values among children of different ages and future teachers is highlighted.

**Keywords:** civic and patriotic education, information and methodical support, «Memory of Young Hearts» project, preschool education, continuity of education.

**В** современных реалиях, когда патриотическое воспитание занимает одно из центральных мест в государственной политике, особое значение приобретает поиск действенных форм и методов работы с молодым поколением. Как подчеркивается в ключевых нормативных документах Республики Беларусь – Государственной программе патриотического воспитания населения на 2022–2025 годы [5], Образовательном стандарте для педагогических специальностей, а также Концепции и Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи – формирование патриотизма, гражданской ответственности и национального самосознания является важнейшей составляющей образовательного процесса.

Для эффективного достижения поставленных целей на базе факультета дошкольного образования Белорусского государственного педагогического

университета имени Максима Танка с мая 2015 года успешно реализует гражданско-патриотический проект «Память юных сердец». Этот проект стал инновационной платформой, сочетающей теоретические знания и практический опыт в сфере патриотического воспитания. Его основная задача – формирование у обучающихся, будущих педагогов, активной гражданской позиции, уважения к историческому наследию и готовности прививать патриотические ценности молодому поколению.

Одним из приоритетных направлений проекта «Память юных сердец» является работа с разновозрастной аудиторией. Такой подход позволяет объединить студентов, школьников, детей дошкольного возраста, педагогов и ветеранов в совместной деятельности, направленной на сохранение исторической памяти, укрепление патриотических ценностей и развитие гражданской ответственности.

Информационно-методическое сопровождение деятельности педагога – это комплекс взаимосвязанных действий, мероприятий, направленных на оказание всесторонней помощи педагогу в решении возникающих профессиональных затруднений, способствующих его профессиональному и личностному развитию на протяжении всей профессиональной деятельности [6].

Методическое сопровождение проекта направлено на оптимизацию деятельности педагогов, студентов и волонтеров, а также на адаптацию исторического материала для детей разного возраста. Согласно исследованиям В.С. Безруковой, предварительная разработка образовательных инициатив позволяет систематизировать процесс обучения и обеспечить его преемственность [1].

Ключевые компоненты методического обеспечения

1. Методические материалы для педагогов и волонтеров

1.1. Дидактические пособия

– Дидактический альбом «Память юных сердец»

Альбом должен включать иллюстрации героев войны, памятников и символов Победы, а также методические рекомендации по его использованию. Согласно исследованиям Л.А. Гащенко и А.В. Елупахиной, наглядные пособия способствуют формированию у дошкольников эмоционально-ценностного отношения к историческим событиям [3].

– Рабочая тетрадь для детей дошкольного возраста

Рабочая тетрадь разрабатывается с учётом возрастных особенностей воспитанников и включает задания, направленные на развитие мелкой моторики, творческих способностей и познавательного интереса на материале.

1.2. Сценарии занятий и мероприятий

– Разработка сценариев для тематических занятий, экскурсий и патриотических акций. Согласно В.А. Болотову, интеграция теоретических знаний и практической деятельности способствует формированию проектного мышления у обучающихся [2].

– Методические рекомендации по организации разновозрастных проектов и волонтерской деятельности, что соответствует подходам В.С. Безруковой к предварительной разработке образовательных инициатив [1].

## 2. Организационные инструменты

### 2.1. Логистическая поддержка

Обеспечение участников необходимыми материалами (канцтовары, сувениры, раздаточный материал). Организация транспортной и технической поддержки для проведения массовых акций и экскурсий.

### 2.2. Информационная поддержка.

Афиши, плакаты, социальная реклама для привлечения к участию в проекте разных слоев населения.

#### 1. Мультимедийные материалы

– Разработка видеороликов и аудиоподкастов о героях войны и исторических событиях.

– Создание виртуальных экскурсий по музеям и мемориалам, что соответствует рекомендациям Т. Г. Новиковой для интеграции инновационных технологий в образование [4].

#### 4. Просветительско-консультативные материалы

##### 4.1. Обучение и консультирование

Проведение вебинаров и семинаров для педагогов и волонтеров по вопросам патриотического воспитания, что соответствует требованиям Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи.

##### 4.2. Памятки и рекомендации

– Разработка буклетов для родителей с советами по формированию патриотических ценностей в семье.

– Создание памяток для педагогов по организации патриотических мероприятий.

##### 4.3. Вовлечение семей

Организация совместных мероприятий для детей и родителей (семейные квесты, конкурсы рисунков).

## 5. Электронные библиотеки

– Формирование базы данных с книгами, фильмами и архивными материалами по теме Великой Отечественной войны.

– Создание виртуальных выставок и музеев для дистанционного знакомства с историей, что соответствует современным подходам к использованию цифровых технологий в образовании.

Информационно-методическое сопровождение совместного проекта гражданско-патриотического воспитания обучающихся БГПУ и учреждений дошкольного образования играет ключевую роль в обеспечении системности, доступности и эффективности передачи патриотических ценностей. Реализация всех перечисленных компонентов – методических материалов, организационных инструментов, мультимедийных ресурсов, просветительских мероприятий и электронных библиотек – позволяет создать целостную и динамичную систему, способствующую формированию у участников проекта глубокого понимания исторического наследия, уважения к подвигам предков и активной гражданской позиции.

Такая комплексная поддержка не только облегчает работу педагогов, студентов и волонтеров, но и обеспечивает преемственность в воспитании патриотизма у детей разного возраста – от дошкольников до студентов. Использование современных технологий, интерактивных форматов и вовлечение семей в образовательный процесс делают проект «Память юных сердец» актуальным и востребованным инструментом в системе гражданско-патриотического воспитания, соответствующим требованиям государственной политики и образовательным стандартам Республики Беларусь.

### **Библиографический список**

1. Безрукова В.С. Проектная деятельность в образовании: теория и практика М.: Педагогика, 2005. 320 с.
2. Болотов В.А. Педагогическое образование: есть ли шанс? // Директор школы 2012. № 10 (173). С. 12–17.
3. Елупахина А.В., Соценко Т.М., Калацей И.В. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста: аксиологический подход // Дошкольное образование: стратегии развития в современных условиях: сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: О.Н. Анцыпирович и др.; под общ. ред. О.Н. Анцыпирович. Минск, 2024. С. 179–183.
4. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах: науч.-метод. пособие. М.: АПК и ПРО, 2002. 112 с.
5. О программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29 дек. 2021 г., № 773 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100773> (дата обращения: 10.10.2025).
6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика; под ред. В.А.Слостенина. М.: Академия» 2002. 576 с.

**СВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ РАБОЧЕЙ ПАМЯТИ  
И МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ  
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА,  
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РАЗНЫМ ПРОГРАММАМ**

**А.М. Первитская**

*РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург*

**Аннотация.** В статье исследуется связь показателей рабочей памяти (зрительной и слухоречевой) с математическими способностями у младших школьников. Проанализированы результаты 276 учащихся, обучающихся по традиционной, развивающей и углублённой программам. Подтверждена положительная корреляция между уровнем рабочей памяти и успешностью в математике, выявлены различия в успеваемости в зависимости от образовательной программы.

**Ключевые слова:** рабочая память, математические способности, младший школьный возраст, образовательные программы, когнитивное развитие.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN WORKING MEMORY INDICATORS  
AND MATHEMATICAL ABILITIES  
IN YOUNGER SCHOOL AGE CHILDREN STUDYING  
UNDER DIFFERENT PROGRAMS**

**A.M. Pervitskaya**

*Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg*

**Abstract.** The article examines the relationship between working memory indicators (visual and auditory verbal) and mathematical abilities in younger school age children. The results of 276 students studying under traditional, developmental, and advanced programs are analysed. A positive correlation between the level of working memory and success in mathematics is confirmed, and differences in academic performance depending on the educational program are identified.

**Keywords:** working memory, mathematical abilities, younger school age, educational programs, cognitive development.

**В** современной начальной школе дети могут обучаться по разным программам. Можно выделить три наиболее часто встречающиеся программы обучения в начальной школе: традиционная, развивающая и программа повышенной сложности с углубленным изучением математики [1–3]. Каждая из предлагаемых программ ставит своей основной целью всестороннее развитие ребенка, но, тем не менее, одна из основных задач – обучение математике и развитие познавательной сферы [4]. В рамках данного исследования были проанализированы результаты детей по уровням развития зрительной и слуховой рабочей памяти, а также связь данных показателей когнитивной сферы с развитием математических способностей.

В выборку исследования математических способностей у младших школьников вошли 276 учащихся в возрасте от 80 до 110 месяцев ( $M$  возраст =95.8;  $SD=9.06$ ), среди которых 52 % мальчиков и 48 % девочек. 33,3 % респондента обучаются по традиционной программе, 34,4 % – по развивающей, 32,2 % – по программе повышенной сложности. Связь системы обучения и половой принадлежности не выявлена (ХИ-квадрат Пирсона = 0,28,  $p>0,05$ ), т.е. дети в различных системах обучения распределены по полу равномерно.

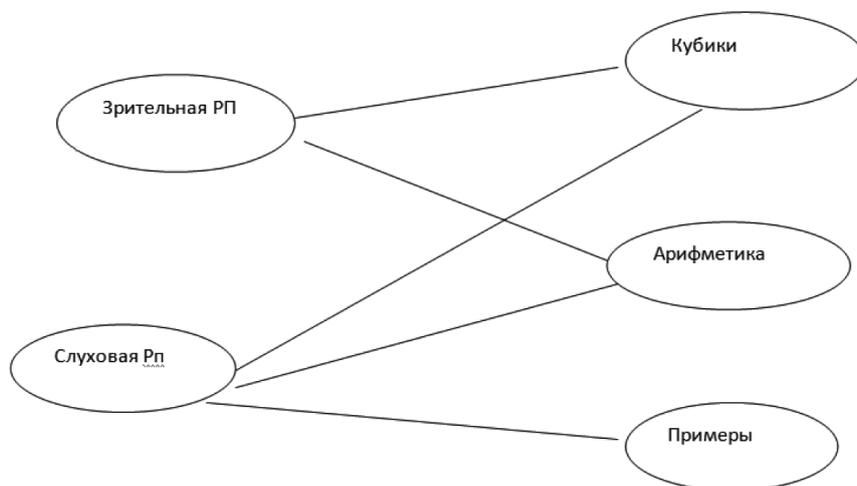
*Описание результатов исследования. Проверка гипотез*

Гипотеза исследования: имеется связь уровня рабочей памяти и уровня математических способностей.

Распределение признаков в выборке носит характер, отличный от нормального (критерий Шапиро–Уилка,  $p\leq 0,001$ ), следовательно, для дальнейшего исследования будут использоваться непараметрические критерии.

В ходе проверки гипотезы о том, что у детей с высокоразвитой рабочей памятью лучше развиты математические способности, был проведен корреляционный анализ Спирмена. В результате получен ряд значимых положительных корреляций

Уровень зрительной рабочей памяти положительно связан с баллом по методике «Кубики» – зрительно-пространственное представление числа ( $R=0,3$ , при  $p\leq 0,001$ ) и умением решать арифметические задачи ( $R=0,33$ , при  $p\leq 0,001$ ), а уровень развития слухоречевой рабочей памяти также положительно связан с баллом по методике «Кубики» ( $R=0,23$ , при  $p\leq 0,001$ ), успешностью решения арифметических примеров ( $R=0,16$ , при  $p\leq 0,05$ ) и арифметических задач ( $R=0,26$ , при  $p\leq 0,001$ ). Исходя из полученных результатов, можно сказать, что при высоком уровне развития зрительной памяти дети лучше справляются с методикой «Кубики» – зрительно-пространственное представление, и детям легче дается решение задач, а при высоком уровне слухоречевой рабочей памяти как с методикой «Кубики», так и с решением простых арифметических примеров и задач. Таким образом, выдвинутая гипотеза подтверждается. Результаты корреляционного анализа отображены на рис.



*Рис. Корреляционная плеяда показателей рабочей памяти и математических способностей у младших школьников*

В ходе дальнейшей работы была выдвинута гипотеза: у детей, обучающихся в разных программах, уровень рабочей памяти будет отличаться. С целью проверки гипотезы был применен однофакторный дисперсионный анализ с непараметрической поправкой Уэлча. Были обнаружены значимые различия в успешности решения арифметических примеров как в первом ( $U_{элч}=5,010$ ,  $p \leq 0,05$ ), так и во втором классе ( $U_{элч}=3,02$ ,  $p \leq 0,05$ ). Анализ апостериорных различий (критерий Геймс–Хауэлл позволил выявить, что: успешность решения арифметических примеров в первом классе выше у детей, обучающихся по традиционной программе, по отношению к детям, обучающимся по развивающей программе ( $p \leq 0,05$ ) и программе повышенной сложности ( $p \leq 0,01$ ). Успешность решения арифметических примеров во втором классе выше у детей, обучающихся по традиционной программе, по отношению к детям, обучающимся по развивающей программе ( $p \leq 0,05$ ).

Следующий шаг и гипотеза исследования: система обучения и уровень когнитивных способностей оказывают влияние на умение решать арифметические задачи. С целью проверки гипотезы о том, что система обучения и уровень когнитивных способностей оказывают влияние на умение решать арифметические задачи был применен многофакторный дисперсионный анализ. Установлено влияние данных факторов на параметр решения арифметических задач ( $F=4,15$ ,  $p \leq 0,05$ ). При этом анализ апостериорных различий (критерий Шеффе) не позволил выявить точную комбинацию влияния. Следовательно, сочетание определенной системы обучения и уровень когнитивных способностей приводят к повышению или, наоборот, снижению продуктивности учащихся при решении задач, но в какой именно комбинации расклад наиболее благоприятный, еще предстоит выяснить в ходе дальнейшей работы.

### **Библиографический список**

1. Айзман Р.И., Жарова Г.Н., Вартапетова Г.М., Петрова Е.Э. Готов ли ребенок к школе? // Диагностика в экспериментах, заданиях, рисунках и таблицах. Новосибирск: Издательство: ЭНАС, 2006. 50 с.
2. Антропова М.В., Бородкина Г.В., Кузнецова Л.М. и др. Умственная работоспособность и состояние здоровья младших школьников, обучающихся по различным педагогическим системам // Физиология человека. 1998. Т. 24, № 5. С. 80–84.
3. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г. Как надо заботиться о здоровье детей в школе: суждения учащихся и учителей // Валеология. Ростов-на-Дону, 2001. № 1. С. 33–41.
4. Кормилицына Н.К. Сохранение умственной работоспособности младших школьников // Альманах «Новые исследования». М., 2004. 216 с.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ У СТУДЕНТОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

**К.А. Петеримова, Т.Ю. Тодышева**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Аннотация.** В статье представлены результаты анкетирования студентов физико-математического факультета о восприятии кризисных ситуаций. Анализируются типы переживаемых кризисов (академический, личный, финансовый и др.), эмоциональные реакции, стратегии поиска поддержки и отношение к открытому обсуждению психологических трудностей. Предлагаются направления психолого-педагогической поддержки обучающихся.

**Ключевые слова:** кризисная ситуация, восприятие кризиса, психологическая поддержка, саморегуляция.

## PERCEPTION OF CRISIS SITUATIONS AMONG STUDENTS OF THE PHYSICS AND MATHEMATICS FACULTY

**K.A. Peterimova, T.Yu. Todysheva**

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk*

**Abstract.** The article presents the results of a survey of physics and mathematics faculty students on the perception of crisis situations. The types of experienced crises (academic, personal, financial, etc.), emotional responses, support seeking strategies, and attitudes towards openly discussing psychological difficulties are analysed. Directions for psychological and pedagogical support for students are proposed.

**Keywords:** crisis situation, perception of crisis, psychological support, self regulation.

Современная реальность, характеризующаяся динамичностью, неопределённостью и возрастанием количества стрессогенных событий, актуализирует интерес к такой теме, как кризис, его причинам и, соответственно, способам преодоления.

Следует сразу разграничить, что кризисы бывают двух видов (Р. Хэвиггерст; Э. Эриксон):

– нормативные (возрастные) – те, что возникают закономерно при переходе от одной стадии развития к другой;

– ненормативные – те, что вызваны внешними, травмирующими событиями (потеря работы, развод, катастрофа).

С понятием «кризис» работали многие зарубежные и отечественные учёные, в частности З. Фрейд, Дж. Каплан, Л.С. Выготский, Д.Б. Элькане, Э. Эриксон, Э. Кюблер-Росс и т.д. По мнению Эрика Эриксона: «Кризис – это поворотный пункт или конфликт на определённом этапе жизненного развития, который является неотъемлемой частью здорового психосоциального развития [5].

Он сместил фокус с кризиса как проблемы на кризис как возможность. Эриксон разработал модель развития личности, охватывающую весь период человеческой жизни, выделив в ней 8 стадий развития личности от рождения до смерти. Каждый кризис включает в себя выбор между двумя полярными вариантами (например, доверием и недоверием). Успешное его разрешение означает не выбор одного из вариантов, а поиск динамического баланса между ними.

Важнейший вклад в понимание кризиса внёс Ф.Е. Василюк, который определил его как ситуацию “невозможности”, когда человек сталкивается с необходимостью удовлетворения жизненной потребности, но не обладает адекватными для этого ресурсами и формами поведения. При этом он подчёркивал, что кризис – это не тупик, а поворотный пункт, развития содержащий в себе не только угрозу, но и потенциал для личностного роста [2].

Эрих Линдемман первым сместил фокус с внутренних, закономерных кризисов развития на внешние, случайные, травмирующие события и начал их изучение. В 1944 г. он опубликовал свою работу под названием “Symptomatology and Management of Acute Grief” (Симптоматология и ведение острого горя), которая стала первым исследованием того, как психика здоровых людей реагирует на внезапную и тяжёлую утрату. Основная идея работы с кризисом – это понимание, что это не болезнь, а нормальная реакция на ненормальные обстоятельства.

Позже, Джеральд Кейплан, опираясь на работы Линдеммана, создал первую целостную теорию кризиса и модель кризисной интервенции. Он дал определение ненормативному кризису как состоянию, возникающее, когда человек сталкивается с препятствием на пути к важным жизненным целям, которое на время непреодолимо с помощью привычных средств решения проблем.

Американский психолог Гордон В. Олпорт утверждал: «Кризис – это ситуация эмоционального и умственного стресса, требующая значительного изменения представлений о мире и о себе за короткий промежуток времени. Зачастую подобный пересмотр представлений влечет за собой изменения в структуре личности. Эти изменения могут носить как позитивный, так и негативный характер. По определению, личность, находящаяся в кризисе, не может оставаться прежней; иными словами, ей не удастся осмыслить свой актуальный психотравмирующий опыт, оперируя знакомыми, шаблонными категориями, или использовать простые привычные модели приспособления».

В бытовом понимании многие воспринимают кризис как своего рода предупреждение: следует что-то предпринять, пока не произошло нечто худшее.

Как указывает Ф.Е. Василюк, кризисная ситуация – это ситуация, выходящая за рамки обычного опыта, т.е. к ней нет готовых адаптивных стереотипов поведения. Такая ситуация вызывает потрясение человека и изменение его привычной картины мира. Рассматривая кризисную ситуацию как субъективное переживание, можно сделать вывод, что каждый воспринимает и проживает его по-разному, в силу личного опыта, типа личности, меры поддержки и сферы деятельности.

В нашем исследовании мы остановимся на последнем – сфере деятельности, а именно рассмотрим, как это понимает обучающийся физико-математического факультета.

В октябре 2025 г. было проведено анкетирование среди обучающихся института математики, физики и информатики КГПУ им. В.П. Астафьева, в котором принял участие 31 респондент в возрасте от 18 до 21 года мужского и женского пола. Анкета состояла из следующих вопросов:

1. Что лично для Вас означает «кризисная ситуация»?
2. Проживали ли Вы кризисные ситуации?
3. Перечислите от 3 до 5 ассоциаций, связанных с кризисной ситуацией.
4. С какими из ситуаций Вы сами сталкивались?
5. Что для Вас обязательно/неприемлемо в процессе проживания кризисной ситуации?
6. Если Вы проживали то, что сами назвали кризисной ситуацией, какие чувства и эмоции были для Вас наиболее характерны?
7. К кому Вы в первую очередь обратились бы за поддержкой в такой ситуации?
8. Что Вам помогает справляться с трудными кризисными периодами?
9. Как Вы считаете, насколько открыто в нашем обществе можно говорить о своих психологических трудностях и кризисах?

Проанализировав ответы, можно сделать следующие выводы. 22 респондента (71 %) отметили, что проживали кризисные ситуации, 8 (25,8 %) – затруднились ответить, 1 (3,2 %) кризисных ситуаций не проживал. Кризисную ситуацию как продолжительный период неопределенности стресса потери ориентиров представляют 15 человек, что составило 48,4 %; как резкий перелом, крушение планов и жизненного уклада – 13 человек (41,9 %); как возможность для роста и переосмысления жизни – трое (9,7 %) Популярными ответами на вопрос ассоциаций были: стресс, неопределённость, грусть и безвыходность. Респонденты отметили, что проживали кризисные ситуации разного характера: академического (17,8 %), личного (18,8 %), финансового (17,8 %), экзистенциального (16,8 %), семейного (14,9 %) и профессионального (13,9 %) чувствуя апатию, подавленность, растерянность и тревогу. В процессе проживания ситуаций им необходима поддержка близких, спокойствие и вера в лучший исход. Что явно хочется исключить в такой момент – это мысли о самоубийстве, поспешно сделанные решения и давление со стороны общества.

72,6 % опрошенных отметили, что в момент проживания кризисной ситуации им важно присутствие кого-то рядом, необходимо выговориться, чтобы их услышали, вполне вероятно смена обстановки или вида деятельности; 16,9 % опрошенных обучающихся отдают предпочтение одиночеству, спокойствию и тишине, необходимые им для того чтобы выслушать себя, и «разобраться в себе»; 6,8 % отметили, что в первую очередь в такой ситуации обращаются к психологу.

На вопрос «Насколько открыто в нашем обществе можно говорить о своих психологических трудностях и кризисах?» у 45,2 % респондентов сложилось мнение, что в нашем обществе говорить о своих психологических трудностях и кризисах можно открыто, но при этом сохраняя часть информации в тайне; 25,8 % считают, что говорить об этом скорее не принято, так как можно столкнуться с осуждением; 19,4 % дали ответ – полностью открыто, это нормально; 3,2 % – совершенно не принято; 6,5 % затруднились ответить.

По полученным результатам анкеты можно предположить, что обучающиеся физико-математического факультета нуждаются в поддержке в момент проживания кризисных ситуаций и необходимо повышать навыки саморегуляции и осваивать техники управления стрессом. Развитие этих навыков поможет обучающимся не только эффективнее преодолевать кризисы, а также превращать их в возможности для личного роста.

### **Библиографический список**

1. Богатырева А.С., Бостанова С.Н. Исследование психологических особенностей идентичности личности в кризисной ситуации // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. СПб. 2022. № 12 (214). С. 629–634.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания М.: МГУ, 1984. 240 с.
3. Воловик А.А. Изменение мировоззрения и образа жизни человека в период кризисных ситуаций // Вестник образовательного консорциума. Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 34. С. 6–8.
4. Оганесова Н.Л. Особенности и последствия переживания ребенком кризисных ситуаций в семье // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2024. Краснодар. № 1 (28). С. 402–408.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1996. 342 с.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**А.А. Романова**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Аннотация.** В статье раскрываются психолого-педагогические условия на основе теории самодетерминации, способствующие повышению мотивации к изучению иностранных языков, направленные на удовлетворение потребности автономности, развитие компетентности и обеспечение связанности с педагогами и сверстниками.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, изучение иностранного языка, теория самодетерминации, внутренняя мотивация.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR INCREASING THE INTERNAL MOTIVATION OF 5<sup>TH</sup>-GRADE STUDENTS TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE

**A.A. Romanova**

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk*

**Abstract.** The article reveals the psychological and pedagogical conditions based on the theory of self-determination, which contribute to increasing the motivation to learn foreign languages, aimed at meeting the need for autonomy, developing competence, and ensuring connectedness with teachers and peers.

**Keywords:** academic motivation, learning a foreign language, theory of self-determination, internal motivation.

**П**ереход на новые образовательные стандарты и растущие требования общества к уровню языковой подготовки обуславливают необходимость создания условий, способствующих повышению мотивации к изучению иностранных языков уже на ранних этапах обучения.

Освоение иностранных языков более эффективно при преобладании внутренней мотивации [4]. При этом у современных школьников преобладает внешняя мотивация изучения иностранного языка. В исследованиях выявлено преобладание широких социальных мотивов: достижения, мотива избегания (неудачи, наказания, порицания и т.п.) [2; 6].

В связи с этим для повышения мотивации необходимо создавать психолого-педагогические условия поддержки, в первую очередь внутренней мотивации, которая обеспечивает устойчивое вовлечение в учебную деятельность [7].

На основе теории самодетерминации были выделены психолого-педагогические условия, направленные на повышение внутренней мотивации обучающихся 5-х классов (в возрасте 10–11 лет).

Исследования Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, В.В. Гижицкого, Т.К. Гавриченко, посвященные внутренней и внешней учебной мотивации обучающихся, позволяет обозначить ряд мотивирующих факторов. Во-первых, удовлетворение базовых психологических потребностей. Согласно теории самодетерминации, внутренняя мотивация человека к какой-либо деятельности и его благополучие связаны с удовлетворением трёх базовых потребностей: в автономии, компетентности и связанности с другими людьми. Во-вторых, ощущение обдуманного выбора. Для усиления автономии важны ощущение выбора, отсутствие принуждения и контроля [1].

Для поддержки автономии была предоставлена возможность выбора учебных заданий (например, тем мини-проектов, игр) и форм работы (индивидуально, в паре, в группе). При этом все учебные задания были преобразованы в «квесты» и дифференцированы по уровням сложности: «квесты новичка» (базовый уровень), «квесты искателя» (средний уровень) и «квест мастера» (продвинутый уровень). Организация контроля своей работы обеспечивалась через внедрение оценочного листа – «Карты навыков искателя», где ученики отмечали свои продвижения и выставляли прогностическую и фактическую оценку.

Ключевыми инструментами поддержки потребности в компетентности стали создание ситуации успеха, снятие страха перед ошибкой и формирующее оценивание, направленное на предоставление качественной обратной связи для улучшения результатов. Была организована рефлексия учебной деятельности с использованием «Журнала искателя приключений» (рефлексивного дневника).

Обеспечение потребности связанности и поддержки со стороны других реализовалось через организацию совместной игровой и проектной деятельности. Использовались разнообразные лексические, грамматические и фонетические игры (например, «PrepositionHunt», «Blindfolded Tour Guide»), а также мини-проекты (например, «My home, mycastle»), которые стимулировали межличностное общение и укрепляли потребность в связанности. Применялась психологическая поддержка через похвалу и использование аффирмаций («Волшебные слова») для снижения тревожности и повышения уверенности. Введена система «нашивок» и «купонов» как внешнее поощрение, дающее возможность выбора.

Оценка эффективности созданных психолого-педагогических условий проводилась на выборке 50 пятиклассников.

Изучение мотивации осуществлялось с помощью «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш) Т.О. Гордеевой и соавторов, методики «Общая самооффективность личности» Р. Шварцера, М. Ерусалема (в адаптации В. Ромека), «Диагностики переживаний в деятельности» (ДПД) Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина. Оценка изменений мотивации после реализации условий осуществлялась с помощью Т-критерия Вилкоксона.

После реализации комплекса психолого-педагогических условий наблюдается положительные изменения мотивации изучения иностранного языка обучающихся 5-х классов: в изучении иностранного языка после реализации условий доминирующими мотивами являются мотивация достижения ( $M=4,6$  баллов), познавательные мотивы ( $M=4,5$  баллов) и мотивы саморазвития ( $M=4,2$  балла), которые относятся к внутренней мотивации. Произошло снижение выраженности внешних (экстернальных позитивных и негативных). Значимо повысилась внутренняя мотивация: значения познавательной мотивации повысились ( $p<0,01$ ), что проявляется в живом интересе к самому процессу изучения языка и радости от получения новых знаний, а также мотивации достижения – стремление прилагать интеллектуальные усилия и преодолевать учебные трудности ( $p<0,01$ ). Снизилась выраженность интроецированных мотивов ( $p<0,01$ ), которые основаны на чувстве вины, стыда или долга, и экстернальных позитивных мотивов ( $p<0,01$ ), связанных с получением внешнего поощрения (похвалы, наград). Совокупность этих изменений свидетельствует о большей удовлетворенности потребности в автономии и внутренней заинтересованности в изучении иностранного языка у обучающихся.

Статистический анализ с использованием Т-критерия Вилкоксона выявил значимое повышение уровня самооэффективности у обучающихся 5-х классов после реализации психолого-педагогических условий ( $p < 0,05$ ). 52 % обучающихся стали выбирать сложные задачи и стремиться достигнуть более высоких целей и результатов в изучении иностранного языка.

У обучающихся 5-х классов в изучении иностранного языка произошло статистически значимое повышение показателя переживание «удовольствие» ( $p<0,01$ ) при изучении иностранного языка. Рост переживания «смысл» ( $p<0,01$ ) свидетельствует о том, что обучающиеся в большей степени начали осознавать личностную значимость и ценность изучаемого предмета. Снижение переживания «пустота» ( $p<0,01$ ) указывает на уменьшение чувства апатии, скуки и отчужденности от происходящего на уроке. В совокупности эти изменения отражают повышение внутренней мотивации и эмоционального благополучия обучающихся.

Таким образом, обучающиеся не просто механически выполняют задания, а находятся в процессе осмысленной и эмоционально насыщенной учебной деятельности, где они видят прямую связь между прилагаемыми усилиями, личным прогрессом и получаемым от этого позитивным опытом.

На основании полученных результатов мотивации изучения иностранного языка обучающихся 5-х классов после внедрения психолого-педагогических условий, направленных на повышение мотивации изучения иностранного языка, направленных на удовлетворение потребности автономности, развитие компетентности и обеспечение связанности позволило зафиксировать положительные изменения во внутренней мотивации обучающихся к изучению иностранного языка.

### Библиографический список

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 2. С. 65–74.
2. Казанцева Я.Н., Ростова М.Л. Интенсивная школа как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка в школе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 136–139.
4. Нуриева Н.С., Николаева Н.Н. Приоритет внутренней мотивации как предиктора эффективности освоения иностранных языков в вузе // Science for Education Today. 2020. Т. 10, № 4. С. 27–43.
6. Хлыстунова Ю.Ю., Шайдурова Т.В. Роль мотивации к изучению иностранного (немецкого) языка в подростковом возрасте // Аллея науки. 2018. Т. 6, № 11 (27). С. 837–841.
7. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory // Handbook of theories of social psychology. 2012. Vol. 1, No. 20. P. 416–436.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ  
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА –  
ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ  
ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ**

**М.В. Рудь, А.А. Едаменко**

*ЛГПУ, г. Луганск, ЛНР*

**Аннотация.** В статье раскрывается роль социально-педагогической коммуникации в профессиональной деятельности будущего учителя-логопеда как инструмента социализации детей с речевыми расстройствами. Описываются ключевые аспекты подготовки специалистов, методы взаимодействия с детьми и семьями, а также значение междисциплинарного подхода для успешной интеграции детей в социум.

**Ключевые слова:** социально-педагогическая коммуникация, учитель-логопед, социализация, дети с речевыми расстройствами, профессиональная подготовка.

**A SOCIO-PEDAGOGICAL COMMUNICATION  
OF A FUTURE SPEECH THERAPIST TEACHER –  
A TOOL FOR SOCIALISATION  
OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS**

**M.V. Rud', A.A. Edamenko**

*Luhansk State Pedagogical University, Luhansk, LNR*

**Abstract.** The article reveals the role of socio-pedagogical communication in the professional activity of a future speech therapist teacher as a tool for socialisation of children with speech disorders. It describes key aspects of specialist training, methods of interaction with children and families, and the importance of an interdisciplinary approach for successful integration of children into society.

**Keywords:** socio-pedagogical communication, speech therapist teacher, socialisation, children with speech disorders, professional training.

**В** Федеральном законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» указано, что создание условий для самоопределения и социализации обучающихся является одним из направлений воспитания [3]. Социализация закладывает основу для успешного функционирования детей в обществе.

Социализация детей с речевыми расстройствами является важной задачей для учителя-логопеда. Речевые расстройства – это отклонения от нормы речи, проявляющиеся в нарушениях звукопроизношения, грамматического строя речи, лексики, голоса, темпа, ритма и т.д. Дети с нарушениями речи испытывают трудности в общении со сверстниками, проблемы в адаптации в коллективах и организации совместной деятельности с детьми, избегают социальных

контактов. Успешная их социализация обеспечивает возможность интеграции в социум, улучшает качество жизни и способствует развитию их коммуникативных навыков. Будущий учитель-логопед играет ключевую роль в этом процессе, используя социально-педагогическую коммуникацию как основной инструмент работы.

Социально-педагогическая коммуникация – это целенаправленный процесс взаимодействия всех субъектов педагогического процесса посредством использования необходимых средств коммуникации для обмена информацией, успешного обучения и воспитания, трансляции культурных ценностей, создания благоприятного психологического климата. Это организация взаимодействия участников образовательного процесса с учетом их социальных ролей, оценок и норм общения [1].

В работе с детьми с речевыми расстройствами социально-педагогическая коммуникация у учителя-логопеда является особенно значимой, так она способствует созданию доверительной атмосферы, развитию речевых навыков, поддержанию эмоционального состояния детей. Учитель-логопед, использующий элементы социально-педагогической коммуникации, может помочь ребенку справиться с тревожностью и неуверенностью, что благоприятно сказывается на процессе обучения и социализации ребенка.

Понятие социализации рассматривалось учеными: В.В. Краевским, М.А. Галагузовой, В.Г. Бочаровой, И.А. Липским, А.В. Мудриком и другими. Так, А.В. Мудрик определяет, что социализация – это «вхождение человека в общество в процессе развития и самоизменения в ходе усвоения им и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [2].

В дошкольном и школьном возрасте происходит формирование элементарных форм общественного поведения, формирование основных психических функций, включая речь. С данным возрастом связаны первичные стадии социализации ребенка, поэтому так важна роль учителя-логопеда в процессе социализации детей с речевыми расстройствами.

Так как социально-педагогическая коммуникация является важным инструментом в работе учителя-логопеда, рассмотрим ее роль для успешной социализации детей.

Эффективная социально-педагогическая коммуникация специалиста способствует созданию доверительной атмосферы в группе, в которой дети с речевыми расстройствами будут чувствовать себя комфортно и уверенно.

Владея социально-педагогической коммуникацией, учитель-логопед способен найти индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая его особенности, потребности и интересы, выбрать наиболее эффективные методы работы с ним.

Развитие социальных навыков в коррекционно-логопедической работе – одно из важных направлений успешной социализации ребенка с речевыми расстройствами. Учитель-логопед может организовывать специальные групповые занятия и игры, на которых дети учатся взаимодействовать друг с другом, развивают навыки общения, совместного решения проблем и групповой работы.

Семья – один из институтов социализации ребенка. Именно в семье ребенок с речевыми расстройствами получает первый социальный опыт. Поэтому так важна работа учителя-логопеда с семьей воспитанника. Вовлечение родителей в процесс психолого-педагогической работы – ключ к успеху. Специалист может проводить консультации с родителями, мастер-классы, обучать их методам коррекции нарушений речи и объяснять важность коррекционно-логопедической работы и соблюдение рекомендаций учителя-логопеда и других специалистов для успешной социализации ребенка.

Междисциплинарный подход предполагает организацию совместной работы учителя-логопеда с дефектологом, психологом, социальным педагогом, воспитателем или учителем, врачами и т.д. Это позволит разработать эффективную программу коррекции.

Для овладения эффективной социально-педагогической коммуникацией будущими учителями-логопедами профессиональная подготовка должна быть направлена на:

- овладение теоретическими аспектами социально-педагогической коммуникации, включая психологические и педагогические подходы к взаимодействию с различными группами людей;
- развитие способности к эмпатии и активному слушанию;
- развитие практических навыков: навыков ведения бесед, проведения консультаций и работы в командах;
- развитие критического мышления;
- изучение специфических методов и технологий логопедической работы, которые способствуют более эффективному взаимодействию в учебном процессе, позволят лучше адаптировать подходы к каждому ребенку.

Подготовка будущих учителей-логопедов к овладению социально-педагогической коммуникацией является необходимым аспектом их профессионального развития, так как учителя-логопеды работают не только с детьми, имеющими нарушения речи, но и взаимодействуют с их родителями, педагогами и другими специалистами.

Социально-педагогическая коммуникация – это важнейший инструмент будущих учителей-логопедов, способствующий успешной социализации детей с речевыми расстройствами. От правильного подхода и умений специалистов зависит не только уровень речевых навыков ребенка и эффективность коррекционной работы, но и его уверенность в себе, желание вступать в общение, а также возможность полноценной интеграции в социум.

### **Библиографический список**

1. Едаменко А.А. Социально-педагогическая коммуникация учителя-логопеда как средство решения коррекционно-развивающих задач на логопедических занятиях // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы: сборник научных статей III Международного форума, посвященного Году защитника Отечества: в 2 частях. Воронеж, 17 мая 2025 года. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2025. С. 140–143.
2. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. 623 с.
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698>

## ГРУППОВЫЕ НОРМЫ И РОЛЬ ЛИДЕРА

**М.С. Скачкова, О.В. Лаврик**

*Академия ГПС МЧС России, г. Москва*

**Аннотация.** В статье рассматриваются групповые нормы в студенческой среде и роль лидера в их формировании. Описаны функции лидера (инициатор, эталон, модератор, мост), проанализированы различия между формальными и неформальными лидерами. Представлены результаты исследования лидерского потенциала среди студентов, выявлены ключевые личностные качества лидеров.

**Ключевые слова:** групповые нормы, лидерство, студенческая группа, формальный лидер, неформальный лидер.

## GROUP NORMS AND THE ROLE OF THE LEADER

**M.S. Skachkova, O.V. Lavrik**

*Academy of the State Fire Service of the EMERCOM of Russia, Moscow*

**Abstract.** The article examines group norms in the student environment and the role of the leader in their formation. The functions of a leader (initiator, role model, moderator, bridge) are described, and differences between formal and informal leaders are analysed. The results of a study on leadership potential among students are presented, and key personal qualities of leaders are identified.

**Keywords:** group norms, leadership, student group, formal leader, informal leader.

Лидерство всегда было актуальным предметом психологических исследований. А молодежное лидерство особо, ведь молодежь является наиболее социально активной частью населения, и посредством лидеров можно влиять на идеалы и установки молодежи, передавая ценность национальных государственных традиций и культурных норм. Во-вторых, молодежные лидеры – это члены группы, от которых в большей степени зависит достижение коллективных задач и поддержание психологического (благоприятного или неблагоприятного) климата в молодежной группе.

Студенческая группа – идеальная модель для изучения социальной динамики молодежной среды. Понимание того, как работают групповые нормы и понимание значения роли лидера, помогает члену студенческой группы не только комфортно влиться в коллектив, но и, возможно, научиться управлять другими.

Что же такое групповые нормы? Групповые нормы в студенческой среде – это свод неписаных правил, которые определяют, «что такое хорошо и что такое плохо» в рамках группы. Они формируют уникальную атмосферу, или микроклимат группы. Рассмотрим некоторые из них.

Прежде всего это «своя» система коммуникации. В одной студенческой группе все студенты общаются строго в общем чате по вопросам учебы, а в другой – создают десять разных чатов, включая «Мемы» и «Сплетни».

К групповой норме в студенческой группе будет относиться и само отношение студентов к учебе. Например, в группе «отличников» выполняются все учебные задания и студенты активно отвечают преподавателям на занятиях.

В «расслабленной» группе другая норма – задания начинают делать в ночь перед сдачей, а иногда вообще ничего не делают.

Эти нормы появляются не просто так. Они объединяют студентов, создают ощущение «мы», помогают предвидеть поведение других членов группы и «экономят» нервы. Но если норма «токсичная», например, постоянно «покрывать» того, кто не делает ничего, она может погубить всю группу.

А теперь о лидере. В толковом словаре русского языка В.И. Даля нет определения слову «лидер» [1]. Но уже в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дается следующее определение: «Лидер – глава, руководитель ... какой-нибудь группы людей; человек, пользующийся авторитетом и влиянием в каком-нибудь коллективе» [6, с. 326].

Лидерство – это процесс влияния на членов группы, руководство ими на пути к достижению стоящих перед группой целей. Традиционно первоочередными задачами лидеров принято считать: планирование процесса деятельности и контроль за использованием ресурсов группы. В то же время с помощью направления действий членов группы лидер достигает собственных целей и результатов.

К основным элементам процесса лидерства (руководства) относятся влияние (поддержка), обеспечение добровольного участия и достижение цели. Студенческую среду можно рассматривать как показательную, где оформляются представления о социуме и рождаются новые социальные роли у людей, которые раньше в этих ролях не выступали.

Какую же роль лидер играет в формировании групповых норм?

Лидер – инициатор. Он задает вектор. Именно лидер предлагает: «А давайте сделаем так...» или «Давайте договоримся... (например, не тянуть до последнего)».

Лидер – эталон. Если лидер усердно учится, его уважают, то и часть группы начнет подтягиваться к этому уровню. Если лидер постоянно саботирует учебу, его авторитет может утянуть вниз и остальных.

Лидер – модератор. Он поддерживает здоровый или нездоровый климат в коллективе. Когда кто-то из членов группы нарушает негласные правила, именно лидер может «призвать к порядку» и напомнить о «правилах игры».

Лидер – мост. Он транслирует общие интересы группы. Он часто становится связующим звеном между группой и «внешним миром» – преподавателями, деканатом.

Но настоящий лидер группы не диктатор. Его сила – в уважении и признании членов группы. Если он перестает отражать общие интересы, его просто перестают слышать.

Жизнь в любой группе – динамичный процесс. Групповые нормы могут меняться, и лидеры сменять друг друга. Однако понимая эти механизмы, можно осознанно влиять на студенческую группу и процессы формирования в ней норм.

В проведенном нами исследовании, направленном на выявление лидерского потенциала, приняли участие студенты второго курса института управления и комплексной безопасности Академии ГПС МЧС России, обучающиеся по направлению подготовки 40.05.03 Судебная экспертиза, профиль (направленность) программы «Инженерно-технические экспертизы». Общая численность группы – 26 студентов. В группе есть официально избранный староста (формальный лидер мужского пола). Для выявления неформальных лидеров использовались метод социометрии и опрос студентов. При проведении социометрии студентам группы предлагалось ответить на три вопроса: «Если бы вашу группу расформировали, кого бы вы взяли с собой в новую группу?», «У кого бы вы попросили помощи в учебе?», «Кого бы вы пригласили отметить ваш день рождения?». Выбор студентами членов группы ограничивался 3 кандидатурами.

Проведенное исследование показало, что выбор студентов при ответах на первый и второй вопросы пал на неформального лидера женского пола. При том, что отвечая на третий вопрос, студенты большинством голосов выбрали своего официально назначенного администрацией старосту мужского пола, то есть формального лидера, обладающего административными полномочиями.

Проведенный в дальнейшем опрос студентов группы показал, что формальный и неформальный лидеры обладают разными личностными качествами (характеристиками).

Какие же личные качества, отмеченные студентами, отличали неформального лидера от формального? Во-первых, яркая харизматичность. Действительно, харизматичные лидеры способны убедить команду в правильности своего выбора, даже если он является неоптимальным [4].

Во-вторых, способность управлять своими эмоциями. Доказано, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует принятию более взвешенных и обоснованных решений [4]. Однако тревожность как качество личности для лидера будет скорее показателем его чувствительности к учету эмоциональных состояний других членов группы [2].

В-третьих, толерантность к неопределенности, то есть способность «работать» в условиях нехватки данных и принимать решения на основе вероятностных оценок [4].

Необходимо также отметить, что формальный и неформальный лидеры отличались по полу. Однако последние исследования показывают, что члены групп, в частности и студенческих, больше ориентируются на деловые качества лидера, чем на гендерную принадлежность. Сегодня число тех, для кого пол лидера не имеет значения, выросло [5].

А вот когнитивная гибкость – способность адаптироваться к изменениям, быстро пересматривать стратегии и использовать альтернативные подходы отмечена студентами исследуемой группы и у формального, и у неформального лидеров. Действительно, недостаточная гибкость мышления руководителя может способствовать принятию неэффективных решений [3].

Проведенное нами исследование служит инструментом осознания внутренней структуры студенческой группы и механизмом выявления формальных и неформальных лидеров, ведущих студентов к достижению групповых целей, результатов, в частности, и учебе.

### **Библиографический список**

1. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. М., Эксмо, 2002. 736 с.
2. Лаврик О.В., Лаврик А.А. Тревожность – показатель чувствительности студента-психолога? // Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики (ко дню психолога): материалы II Всероссийской научно-практической конференции с применением технологий дистанционного онлайн-участия / отв. ред. А.С. Поляков. М., 2021. С. 93–96.
3. Лаврик О.В., Лаврик А.А. Познавательные способности в структуре профессиональных компетенций руководителя // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. М., 2021. № 4. С. 297–302.
4. Ногайлиев А.Р., Лаврик О.В. Психологические аспекты принятия управленческих решений // Социально-экономические аспекты принятия управленческих решений: сборник материалов девятого межвузовского научного семинара (форума). М., 2025. С. 197–200.
5. Носова А.В., Лаврик О.В. Гендерные аспекты в процессах управления глазами руководителей. // Социально-экономические аспекты принятия управленческих решений: сборник материалов девятого межвузовского научного семинара (форума). М., 2025. С. 278–284.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОДЕРЖАНИЯ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Т.Е. Титовец**  
*БГПУ, г. Минск*

**Аннотация.** В статье анализируются ключевые тенденции развития психолого-педагогического образования в мировом образовательном пространстве: контекстуализация, полидискурсивность, версатализация, внедрение адаптивных образовательных систем и прикладная профилизация. Демонстрируется, как эти тенденции влияют на дизайн образовательных программ и формирование профессиональной мотивации будущих педагогов-психологов.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое образование, контекстуализация, полидискурсивность, адаптивные образовательные системы, прикладная профилизация.

**TRENDS IN THE DEVELOPMENT  
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION CONTENT  
IN THE GLOBAL EDUCATIONAL SPACE**

**T.E. Titovets**  
*Belarusian State Pedagogical University, Minsk*

**Abstract.** The article analyses key trends in the development of psychological and pedagogical education in the global educational space: contextualisation, polydiscursivity, versatalisation, the introduction of adaptive educational systems, and applied specialisation. It demonstrates how these trends influence the design of educational programmes and the formation of professional motivation among future educational psychologists and teachers.

**Keywords:** psychological and pedagogical education, contextualisation, polydiscursivity, adaptive educational systems, applied specialization.

**В** современный период развития педагогической науки возрастает актуальность исследований, посвященных дизайну образовательных программ и разработке механизмов модернизации содержания образования в сторону раскрытия его социокультурного потенциала. Психолого-педагогическое образование как своеобразная матрица других образовательных систем должно задавать эталон такой модернизации. На основании комплексного анализа современных научных исследований о состоянии и перспективах развития содержания психолого-педагогического образования был выделен ряд тенденций его развития в мировом образовательном пространстве: контекстуализация, полидискурсивность, версатализация образовательного контента, внедрение адаптивных образовательных систем, прикладная профилизация.

Тенденция контекстуализации образовательного контента возникла в ответ на существовавшее долгое время обезличенное содержание психолого-педагогических дисциплин, в преподавании которых не учитывалась специфика работы педагога-психолога, учителя в разных типах учреждения образования, особенности педагогического взаимодействия с разным контингентом обучающихся, с детьми разных индивидуальных потребностей и интересов, разных стилей учебной деятельности и т.д. Данная тенденция предполагает более детальное и иллюстрированное примерами изучение учебного материала, конкретизация общих методов, принципов и приемов работы с детьми с учетом множества факторов и контекстов предстоящей профессиональной деятельности.

Полидискурсивность содержания психолого-педагогического образования предполагает отказ от предписательности дизайна образовательных программ (когда новое знание «навязывалось» студентам как единственно правильное, без права выбора между вариативными подходами к интерпретации изучаемых явлений, без учета уже сложившейся концептосферы студента и его индивидуального социального опыта). В соответствии с данной тенденцией развития психолого-педагогического образования принято считать, что не существует единого алгоритма решения педагогических проблем, которому можно обучить будущего педагога-психолога, учителя и специалиста образования, поэтому важнее сформировать у него личный опыт выстраивания алгоритмов и нахождения авторских подходов к решению возникающих проблем, т.е. опыт проектной деятельности, а не опыт применения знаний на практике [1].

Версатализация содержания психолого-педагогического образования предполагает изучение выбранного круга явлений с позиции фундаментальных законов бытия и во взаимосвязи с системами более крупного масштаба, перенос сформированных представлений в другие предметные области, что обеспечивает достижение целей профильной и фундаментальной подготовки одновременно. В связи с версатализацией содержания психолого-педагогического образования становятся актуальными спецкурсы на стыке психолого-педагогических и других дисциплин (информатика, философия и социология).

Тенденцией развития содержания психолого-педагогического образования, вызванной информационными технологиями, является внедрение адаптивных образовательных систем (АОС), генерирующих учебный контент, в процесс проектирования образовательных программ [2]. Данные системы функционируют на основе искусственного интеллекта и анализа статистических данных, полученных по профилю каждого обучающегося или пользователя образовательных услуг. Они конструируют индивидуальную траекторию обучения студента, осуществляют отбор для каждого обучающегося содержания образования с учетом его особенностей восприятия учебного материала, стиля познания, интересов, зрелости психологических процессов, индивидуального жизненного опыта. Учебный контент генерируется и корректируется на основе данных, полученных в ходе наблюдения за субъектом, анализа продуктов его учебной деятельности, результатов самооценки.

В рамках тенденции прикладной профилизации студенты, получающие психолого-педагогическое образование, приобретают возможность получить углубленную подготовку по определенному профилю, например, изучение проблем нейробиологии и нейропластичности и знакомство с новейшими прикладными исследованиями в этих областях; прохождение специализированных курсов по киберпсихологии, которые становятся актуальными с развитием информационных технологий и ростом количества онлайн-взаимодействий (профилизация по киберпсихологии посвящена таким темам, как онлайн-травля и психология социальных сетей); углубленное изучение проблем психического здоровья и эмоционального благополучия. Профилизация через введение элективного (вариативного) компонента образовательной программы может также охватывать прикладные отрасли психологии (позитивная психология, культурная психология, экологическая психология и др.).

Анализ тенденций развития содержания психолого-педагогического образования позволяет сделать вывод о том, что педагогической ценностью становится не только достижение конечных результатов в виде сформированных компетенций, но и сам эмоционально окрашенный личный опыт будущего педагога-психолога, учителя, который был получен в процессе профессионального образования. Иными словами, процесс обучения должен прежде всего культивировать у него пытливость ума, интерес к учению, потребность к получению гностической радости. Полученный положительный эмоциональный опыт при освоении психолого-педагогических знаний сыграет важную роль в формировании внутренней мотивации к постоянному самообразованию, обусловленной потребностью в познании.

### **Библиографический список**

1. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковский, Л.А. Яценко, С.В. Костюкевич и др.; под ред. М.А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2004. 279 с.
2. Katragadda V. Leveraging Intent Detection and Generative AI for Enhanced Customer Support // Journal of Artificial Intelligence General Science (JAIGS). 2024. N 5 (1). P. 109–114.

## СПЕЦИФИКА ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К ДЕТЯМ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

**Е.В. Улыбина**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Ю.И. Смирнова**

*МБДОУ № 144, г. Красноярск*

**Груздева И.В.**

*ЧДОУ № 53, г. Красноярск*

**Л.В. Лугарева**

*МБДОУ № 70, г. Железногорск*

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию специфики родительского отношения к старшим дошкольникам с разным уровнем соматического здоровья. При помощи методики «Личностный дифференциал» выявлено, что родители соматически ослабленных детей склонны недооценивать проблемы здоровья, воспринимают собственных детей как более слабых и менее активных, что формирует противоречивое отношение и гиперопекающий тип воспитания. Авторами подчеркивается необходимость психолого-педагогической помощи в адекватном принятии состояния здоровья ребёнка родителями.

**Ключевые слова:** родительское отношение, соматическое здоровье, старшие дошкольники, личностный дифференциал, психолого-педагогическое сопровождение.

## SPECIFIC CHARACTERISTICS OF PARENTAL ATTITUDES TOWARDS OLDER PRESCHOOL-AGED CHILDREN WITH DIFFERENT LEVELS OF SOMATIC HEALTH

**E.V. Ulybina, Yu.I. Smirnova, I.V. Gruzdeva, L.V. Lugareva**

*Krasnoyarsk, Zheleznogorsk.*

**Abstract.** This article examines the specifics of parental attitudes toward older preschoolers with different levels of somatic health. Using the “Personality Differential” method, it was found that parents of somatically weakened children tend to underestimate health problems and perceive their own children as weaker and less active, which leads to contradictory attitudes and an overprotective parenting style. The authors emphasize the need for psychological and pedagogical support to ensure adequate parental acceptance of their child’s health status.

**Keywords:** parental attitudes, somatic health, older preschoolers, personality differential, psychological and pedagogical support.

Старший дошкольный возраст является важным периодом в формировании личности ребенка, а семья и родительское отношение выступают главными условиями его развития. Когда развитие ребенка происходит на фоне снижения соматического здоровья, детско-родительские отношения приобретают особую специфику. Отношение родителей к ребенку в ситуации болезни может влиять

как мобилизующим, так и дезорганизующим образом, может способствовать либо выздоровлению, либо затягиванию болезни, поскольку компенсаторные возможности у ребенка формируются под влиянием мировоззренческих установок его родителей [6]. Проблема психолого-педагогического сопровождения соматически ослабленных детей остро встает ввиду ежегодного увеличения данной категории из-за экологической обстановки, гиподинамии [1], увеличения экранного времени у детей раннего и дошкольного возраста [1], недостаточного внимания к здоровьесбережению в семьях [4].

Воспитание ребенка с ослабленным соматическим здоровьем является стрессором для семейной системы. Согласно теории М. Боуэна, процесс адаптации семьи к частым и длительным заболеваниям ребенка может приводить к нарушению семейных границ, повышению уровня тревоги ее членов [3], в итоге формированию либо гиперопекающего типа воспитания, либо (в случаях эмоционального истощения родителей) скрытого отвержения. В исследованиях отмечается, что на отношение родителей к ребенку влияет и субъективная оценка его состояния здоровья, при этом родители часто оценивают уровень здоровья дошкольников выше, чем он является в реальности [1; 2]. Это можно объяснить следующим: отрицание проблемы позволяет снизить уровень тревоги и чувства вины родителей, что не требует затраты ресурсов на изменение образа жизни и родительского поведения, также ввиду наличия в общественном сознании стереотипа о том, что здоровье ребенка является показателем родительской успешности, некоторые родители соматически ослабленных детей склонны демонстрировать социально одобряемую картину.

Для выявления особенностей отношения родителей к детям старшего дошкольного возраста на базе ДОО Красноярского края был проведен сравнительный анализ данных в двух группах: родители здоровых детей (ЗД) – 103 человека и родители соматически ослабленных детей (СОД) – 131 человек, в данную категорию вошли матери и отцы, воспитывающие дошкольников второй и третьей групп здоровья (часто и длительно болеющих, а также имеющих хронические соматические заболевания). Для эмпирического исследования субъективной составляющей родительского отношения была выбрана методика «Личностный дифференциал» (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева) [5], позволяющая получить данные по трем факторам семантического дифференциала: оценки, силы и активности.

*Таблица 1*

**Уровневые характеристики показателей отношения родителей к здоровым и соматически ослабленным старшим дошкольникам**

Уровень проявления показателя	Родители ЗД (n=103)			Родители СОД (n=131)		
	оценка	сила	активность	оценка	сила	активность
Низкий	10,7 %	42,7 %	20,4 %	14,5 %	55,7 %	26,7 %
Средний	52,4 %	42,7 %	56,3 %	55 %	35,9 %	54,2 %
Высокий	36,9 %	14,6 %	23,3 %	30,5 %	8,4 %	19,1 %

Из полученных результатов следует, что по всем параметрам выше оценивают родители своих детей, относящихся к категории здоровых. Фактор «оценка» отражает морально-этическое и эмоциональное принятие ребенка. Родители ЗД почти на 7 % чаще, чем родители СОД, высоко оценивают привлекательность детей, они в большей мере воспринимают детей как «добрых», «отзывчивых»; более низкие показатели оценки в группе родителей СОД могут указывать на наличие скрытого напряжения, раздражительности или разочарованности, связанной с хлопотами о здоровье ребенка. Наиболее выраженные и статистически значимые связи выявлены между состоянием здоровья детей и показателем силы (по критерию Пирсона  $r=-0,140$ ;  $p=0,032$ ). ЗД чаще, чем СОД получают высокие баллы по шкале сила: на 12,42 % меньше родителей, воспитывающих ЗД оценивают детей по показателю силы низко, это указывает на склонность родителей СОД воспринимать своих детей как «слабых», «зависимых», «неуверенных в себе», в этом заключается прямое отражение соматического статуса детей: частые болезни объективно ограничивают возможности СОД, что формирует у родителей образ «слабого», нуждающегося в постоянной поддержке и опеке ребенка. По показателю активности различия в группах также заметны: родители СОД несколько чаще характеризуют своих детей как имеющих низкий уровень активности, реже отмечают у них высокий уровень активности, таким образом, активность и общительность, по результатам диагностики родителей, более присуща соматически здоровым дошкольникам. Действительно, родители СОД чаще наблюдают повышенную утомляемость, недомогания ребенка, что связано с вынужденной его изоляцией и снижением общей активности и коммуникабельности дошкольника.

Стоит отметить, что оценка родителями состояния здоровья детей не всегда является адекватной.

*Таблица 2*

**Оценка родителями состояния здоровья детей старшего дошкольного возраста**

Категория родителей	Оценка родителями состояния здоровья детей			
	отличное	хорошее	удовлетворительное	неудовлетворительное
ЗД (n=103)	32 %	62,2 %	5,8 %	0 %
СОД (n=131)	8,4 %	69,5 %	22,1 %	0 %

По результатам анализа с использованием t-критерия Стьюдента обнаружены статистически значимые различия на уровне 99 % между выборками ЗД и СОД по таким оценкам родителей здоровья, как отличное и удовлетворительное. В группе ЗД большинство родителей (94,2 %) оценивают состояние здоровья собственных детей адекватно – как хорошее или отличное. Несмотря на факты повышенной частоты и длительности заболеваний детей из категории соматически ослабленных, 69,5 % родителей оценивают здоровье детей как «хорошее», а 8,4 % – как «отличное», это свидетельствует о тенденции к минимизации и вытеснению проблемы: родители подсознательно могут преуменьшать серьезность состояния ребенка, чтобы снизить уровень собственной тревоги.

Полученные данные позволяют отметить, что в восприятии родителей ЗД формируется целостный, позитивный образ ребенка: он представляется как добрый, сильный и активный. Родители СОД, напротив, с учетом неадекватной оценки состояния здоровья детей, демонстрируют тревожное и противоречивое родительское отношение: с одной стороны, преуменьшают значимость и критичность проблемы со здоровьем детей, а с другой – склонны акцентировать внимание на слабости, пассивности ребенка, оценивать его менее высоко. Выявленное противоречие между отрицанием родителями проблемы соматической ослабленности дошкольников на уровне оценки их здоровья и ее гиперболизацией на уровне оценки личностных характеристик является важным показателем неадекватного родительского отношения, а, как следствие, формирования гиперопекающего, потворствующего типа семейного воспитания. Коррекционная работа должна быть направлена на помощь родителям в адекватном принятии состояния здоровья ребенка с переключением внимания на его личностные ресурсы и потенциал.

### **Библиографический список**

1. Новосёлова Е.Н. Здоровье детей: субъективные оценки родителей и объективные характеристики // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2022. № 28 (3) С. 168–193. <https://doi.org/10.24290/1029-3736-2022-28-3-168-193>
2. Пикуза О.И., Сулейманова З.Я., Закирова А.М. Роль семьи в формировании здоровья ребенка // Практическая медицина. 2019. № 5. С. 161–164.
3. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А.Я. Варги. М.: Когито-Центр, 2005. 496 с.
4. Улыбина Е.В. Направления психолого-педагогического сопровождения формирования ортобиоза часто болеющих дошкольников в условиях детского сада // Учитель создает нацию (а-х.А. Кадыров): сборник материалов V международной научно-практической конференции. Грозный, 25 ноября 2020 года. Махачкала-Грозный: АЛЕФ, 2020. С. 164–170.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.
6. Шац И.К. Больной ребенок и его семья: формы и возможности психологической помощи. СПб.: СпецЛит, 2016. 303 с.

## ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДЕФИЦИТ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

**А.В. Уткин**

*УрГПУ, г. Екатеринбург*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема цифрового разрыва и профессионального дефицита будущих педагогов в области цифровых технологий. Анализируются результаты опросов студентов педагогических вузов, выявляющие расхождение между осознанием важности цифровой грамотности и реальным уровнем её освоения. Обосновывается необходимость развития цифровой компетентности как ключевого элемента профессиональной подготовки педагогов в условиях цифровизации образования.

**Ключевые слова:** цифровые технологии, профессиональный дефицит, будущий педагог, цифровая грамотность, цифровизация образования.

## DIGITAL TECHNOLOGIES AS A PROFESSIONAL DEFICIT OF THE FUTURE TEACHER

**A.V. Utkin**

*Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg*

**Abstract.** The article addresses the issue of the digital divide and professional deficits among future teachers in the field of digital technologies. It analyses survey results from pedagogical university students, revealing a gap between the recognition of digital literacy importance and its actual mastery. The need to develop digital competence as a key element of teacher training in the context of educational digitalization is substantiated.

**Keywords:** digital technologies, professional deficit, future teacher, digital literacy, digitalization of education.

Педагогика претерпевает значительные изменения, связанные с цифровизацией, переосмыслением влияния факторов развития личности и роли самообразования, новыми подходами к проблемам социализации. Психологи отмечают, что Интернет воспринимается не как набор технологий, а как среда обитания, полноценная часть повседневной жизни цифровых поколений, что порождает новую социальную ситуацию развития детей и подростков, характеризуемую как «цифровая социализация» [5] или «киберсоциализация» [4]. При этом отмечается, что в сфере информационных технологий изменения в 3–4 раза интенсивнее, чем в любой другой сфере, а подростки уже давно живут на два мира – реальный и цифровой [5, с. 18]. Цифровые технологии становятся ключевым фактором трансформации педагогики, они затрагивают как организационные аспекты образовательного процесса, так и его содержательную часть: внедряются образовательные онлайн-платформы, онлайн-образование становится более доступным, что особенно важно для персонифицированного обучения, для обучения людей

с ограниченными возможностями и жителей удалённых регионов; в педагогическом процессе активно используются сетевые образовательные ресурсы и адаптивные учебные программы; применение виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) позволяет создавать иммерсивные образовательные среды; активно внедряется в образование, трансформируя методы обучения, оценки и управления образовательными процессами, искусственный интеллект (ИИ).

В данном контексте логичным видится прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г., в котором принципиально новыми направлениями исследований большинство экспертов признают проблемы, связанные с развитием IT-технологий [2]. С этой точки зрения важнейшим направлением формирования профессиональной готовности, рассматриваемой в педагогической науке как интегративное качество личности, обеспечивающее успешное выполнение профессиональных функций, является освоение студентами современных цифровых инструментов, которые помогают педагогу решать широкий спектр задач: от подготовки материалов до оценки знаний и эффективности коммуникации.

Как показал письменный опрос 160 студентов третьих курсов Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ), 92 % отметили активное использование инструментов совместной работы, коммуникации и организации (видеоконференции, чаты, каналы для учебных групп и др.); 89 % имеют опыт работы с платформами при организации онлайн обучения (у большинства опыт связан с обучением в старших классах в период пандемии); 82 % активно используют инструменты для создания контента (шаблоны для инфографики, плакатов, презентаций); 76 % в той или иной степени пользовались сервисами для проверки знаний (опросы и тесты с автоматической проверкой и др.).

Вместе с тем, несмотря на широкие возможности использования в практической педагогической деятельности цифрового пространства и цифровых технологий, количество проблем, связанных с интеграцией гуманитарного знания с навыками работы с цифровыми технологиями (а, следовательно, необходимостью быстрых решений в области содержания педагогического образования), резко возрастает. Студентами различных направлений подготовки отмечается, что основную часть своих «интернет-компетенций» они получают самостоятельно, осваивая различные виды интернет-ресурсов и программного обеспечения.

Результаты нашего опроса коррелируют с выводами исследования психологов А.В. Макляевой и С.А. Безгодовой, которые отмечают, что подростки, обучающиеся в средней школе, «констатируют минимальный вклад взрослых агентов социализации (педагогов и родителей) в формирование у них навыков использования онлайн-среды и правил поведения в ней, отмечая, что основную часть своих «интернет-компетенций» они получили самостоятельно по мере освоения различных видов интернет-активности» [3].

В широком социокультурном контексте данная ситуация многими исследователями характеризуется как проблема цифрового разрыва, решением которой могла бы стать стратегия развития цифровой грамотности у педагогов и студентов. Само понятие «цифровой разрыв» (digital divide) – в экономической сфере

часто характеризуется как неравенство между группами людей, регионами или странами в доступе к современным информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) и возможности их эффективного использования. Вместе с тем частью философов цифровой разрыв рассматривается как социокультурная трансмутация, которая «вторгается в отношения почти между всеми индивидами... и проявляется не только установлением дополнительных возможностей выстраивания взаимосвязей (мобильные телефоны, электронная почта, мессенджеры и т.д.), но и значительными разрывами между людьми, особенно в коммуницировании между группами с различными интересами, в том числе (и прежде всего) между учителями и учениками» [7, с. 52].

Цифровой разрыв как вызов, как отражение профессионального и компетентностного дефицита, как расхождение между потенциальным уровнем компетентности (каким он должен быть для решения образовательных задач) и реальным уровнем освоения компетенций (что человек демонстрирует в практической педагогической деятельности) хорошо осознается студенчеством. Будущие педагоги понимают важность цифровой грамотности (потенциальная компетенция), но не умеют создавать интерактивные уроки или работать с LMS-платформами (реальный уровень освоения).

Подтверждением данного положения являются результаты самоанализа профессиональных и компетентностных дефицитов, представленные студентами в цикле блиц-игр «Самооценка – самосовершенствование».

Блиц-игра «Самооценка – самосовершенствование» была разработана А.А. Соловьевой и Н.В. Борисовой в 1988 г., по заказу одной из учебных медицинских организаций Москвы, для анализа деятельности коллектива, выявления причин «застоя» и составления психологического портрета коллектива с целью его дальнейшего самосовершенствования. Блиц-игра как эффективная рефлексивная технология, позволяющая осознать и сформулировать личностные и профессиональные барьеры, направлена на составление индивидуальной программы дальнейшего саморазвития. Она даёт возможность для самонаблюдения, самоконтроля и самоанализа, ее результатом является профессиональный портрет «здесь и теперь», в котором отражаются только профессиональные НЕЗНАНИЯ и НЕУМЕНИЯ [1].

Студентам предлагалось критически оценить свой функционально-ролевой статус с точки зрения трех позиций: «Я – профессионал»; «Я – педагог / воспитатель»; «Я – человек / член коллектива» в характеристиках профессиональных и компетентностных дефицитов – «не знаю»..., «не умею»...; «не владею». Как отмечает Г.Б. Турткараева, основной особенностью является то, что «блиц-игры, с одной стороны, достаточно формализованы, т.к. в них игроки фиксируют на определённых бланках свои профессиональные незнания и неумения, с другой стороны – полностью отсутствуют формализованные критерии самооценивания...; отсутствуют и однозначные легко прогнозируемые результаты» [6].

Большинством студенческих игровых команд обобщенный портрет профессиональных и компетентностных дефицитов будущего педагога в функцио-

нально-ролевой позиции «Я – профессионал» среди важнейших (рейтинговых) были отмечены:

– мы не знаем особенностей возрастной психологии детей цифрового поколения и особенностей обучения и воспитания детей поколения «Альфа», специфику проектирования педагогической деятельности с ними;

– мы плохо знаем и не умеем применять на практике современные цифровые технологии (в том числе ИИ), используемые в системе образования;

– мы не знаем лучшие практики современного отечественного и зарубежного опыта, опирающиеся на цифровизацию образовательного пространства;

– мы не владеем навыками работы с детьми с индивидуальными особенностями и ОВЗ;

– мы не знаем актуальных изменений в нормативно-правовой базе и отраслевых стандартах, определяющих функционирование системы образования и деятельность образовательных организаций и т.д.

Таким образом, результаты исследования наглядно указывают на то, что для педагогических университетов прежде всего важны фундаментальные и прикладные исследования влияния информационных технологий (ИТ) и шире – всей цифровизации на процессы социализации, обучения и воспитания детей, знания закономерностей которых должны стать основой постоянного профессионального развития педагогов, снижая риск поверхностного внедрения цифровых технологий в систему образования.

### Библиографический список

1. Блиц-игра «Самооценка – самосовершенствование». URL: <https://www.rosmedlib.ru/doc/ISBN9785970406915-0014/-esf2k2z11-tabrel-mode-pgs.html?ysclid=mht0wahpyf6512471> (дата обращения: 26.10.2025).
2. Карпов А.В., Воронова Т.А. Цифровизация и развитие психики ребенка: вызовы нового времени // Человеческий капитал. 2021. № 8 (152). С. 22–28.
3. Микляева А.В., Безгодова С.А. Академическая успеваемость школьников с разным опытом цифровой социализации // Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе. Матер. Всерос. науч. конф. Елец: Елецкий гос. ун-т им. И.А. Бунина, 2020. С. 167–172.
4. Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Интернет-среда как источник психологических проблем и ресурс для совладания с ними у подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2024. № 212. С. 146–160.
5. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с.
6. Турткараева Г.Б. Формирование профессиональной компетентности учителей математики в условиях вуза. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-uchiteley-matematiki-v-usloviyah-vuza> (дата обращения: 10.11.2025).
7. Щербина Е.Ю., Кислов А.Г. К педагогике эпохи цифрового разрыва // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1. С. 49–59. С. 52.

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ-СПОРТСМЕНОВ

Ю.А. Федотова, О.В. Барканова

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности психологического благополучия подростков, занимающихся профессиональным спортом. Анализируются факторы, способствующие и препятствующие его сохранению, с опорой на эвдемонистический подход К. Рифф. Описываются возрастные и спортивные риски, влияние спортивной среды, а также стратегии поддержки психологического здоровья юных спортсменов.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, подростки-спортсмены, эвдемонистический подход, спортивная среда, личностное развитие.

## FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN ADOLESCENT ATHLETES

Yu.A. Fedotova, O.V. Barkanova

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk*

**Abstract.** The article examines the characteristics of psychological well-being among adolescents engaged in professional sports. Factors contributing to and hindering its preservation are analysed, based on K. Ryff's eudaimonic approach. Age-related and sports-specific risks, the influence of the sports environment, and strategies for supporting the psychological health of young athletes are described.

**Keywords:** psychological well-being, adolescent athletes, eudaimonic approach, sports environment, personal development.

Подростковый период представляет собой значимый этап в жизненном цикле человека, характеризующийся переходом от детства к зрелости. Этот период отмечен интенсивными изменениями как на физиологическом, так и на психологическом уровнях, что влечет за собой повышенные требования к саморегуляции и управлению эмоциональным состоянием, зачастую обусловленным физиологическими процессами. В этот период появляется довольно много факторов риска сохранности психического здоровья и психологического благополучия личности подростка [2].

Психологическое благополучие – комплексное понятие, охватывающее эмоциональную и когнитивную сферы, влияющее на поведение, восприятие мира, расстановку приоритетов и межличностные отношения. В психологии можно выделить два подхода к рассмотрению психологического благополучия: гедонистический и эвдемонистический [3]. Гедонистический подход субъективен: он основывается на личном ощущении счастья, удовлетворенности жизнью и позитивных эмоциях. Эвдемонистический подход анализирует психологическое

благополучие как реализацию человеческих возможностей. В структуре психологического благополучия в рамках эвдемонистического подхода К. Рифф, например, выделяет шесть компонентов:

1) Самовосприятие: представление о себе, включающее убеждения, чувства и оценку собственных качеств и способностей; отражает самоориентацию человека, его осознание через взаимодействие с окружающим миром, принятие своих недостатков и слабостей, а также позитивную самооценку, несмотря на трудности.

2) Позитивное отношение к другим, способность строить долгосрочные доверительные отношения, умение сочувствовать, принимать людей такими, какие они есть, учитывать их особенности, искать компромиссы и договариваться.

3) Автономию: способность не воспринимать чужие мнения и оценки как личные, признавая их субъективный характер, и сохранять независимость в суждениях, невзирая на внешние обстоятельства.

4) Управление средой: способность адаптироваться, изменять, подстраивать под себя имеющиеся условия для эффективного результата.

5) Цели в жизни: наличие направления, четких задач и приоритетов, придающих жизни человека смысл.

6) Личностный рост: преобразование своих качеств и потенциала в результаты, ощущение динамики, постоянное развитие.

Наше исследование посвящено проблеме психологического благополучия подростков-спортсменов. В данной статье особое внимание будет уделено описанию специфики психологической и физической реальности данной выборки, а также факторов, способствующих и препятствующих поддержанию психологического благополучия подростков-спортсменов.

Подростки, занимающиеся профессиональным спортом, сталкиваются с высокой ответственностью и давлением со стороны спортивной среды, родителей и тренеров, ориентированных на результат любой ценой. К этому добавляется высокий уровень школьных нагрузок, часто встречающиеся проблемы с успеваемостью и недовольством учителей, сложные взаимоотношения со сверстниками (частое отсутствие из-за спорта затрудняет установление доверительных отношений и оставляет мало сил для общения, которое так важно для подростков). В профессиональном спорте, где ценятся сила воли, целеустремленность и дисциплина, возникает вопрос о совместимости этих качеств с психологическим благополучием и возможностью достигать высоких результатов в спорте при его сохранности.

На наш взгляд, в исследовании психологического благополучия подростков-спортсменов предпочтительнее использовать эвдемонистический подход, поскольку он позволяет сфокусироваться на таких аспектах, как формирование отношений в команде, развитие управленческих компетенций и осознание смысла через спортивные цели и достижения. Рассмотрим подробнее факторы, способствующие психологическому благополучию подростков-спортсменов.

Подростки в спорте ежедневно ставят перед собой сложные, но достижимые цели, особенно во время соревнований: выиграть, улучшить предыдущий результат или освоить новый элемент за короткий срок. Важна обратная связь от тренера, чувство физической подготовки и самовосприятие, которые способствуют самоэффективности и укрепляют уверенность в собственных силах и навыках. Спортивная среда, включая команду и тренерский состав, является важным ресурсом для психологического благополучия подростков. Она предоставляет социальную поддержку и чувство принадлежности к группе, где подросток чувствует себя своим. В подростковом возрасте общение со сверстниками становится активным, они становятся авторитетом и референтной группой, где разделяются интересы, ценности и переживания, укрепляющие взаимоотношения. Это все можно связать с такими компонентами в структуре психологического благополучия по К. Рифф, как самовосприятие, позитивное отношение к другим, управление средой, цели в жизни, личностный рост.

В.Р. Малкин и Л.Н. Рогалева также отмечают, что спортивная деятельность положительно влияет на личностные качества подростка, делая его дисциплинированным, целеустремленным и ответственным. Спорт помогает преодолевать себя и страхи, развивать волевые качества и психологическую устойчивость. Эти навыки полезны не только в спорте, но и в повседневной жизни, включая учебу и отношения, способствуя развитию автономии и личностному росту. Подросток становится режиссером своей жизни, ответственным за свои поступки [1].

Однако следует выделить и факторы, препятствующие сохранению психологического благополучия подростков-спортсменов. Спортивные нагрузки в подростковом возрасте, особенно в конкурентной среде, представляют собой значительные риски. Подростки испытывают хронический стресс из-за постоянного давления, высоких ожиданий, самокритики и внешней критики, в том числе со стороны тренеров, которые часто фокусируются на результате, игнорируя психологическое состояние юных спортсменов. Родители иногда выступают в роли менеджера, забывая о поддержке, воспринимая ребенка только как спортсмена, что усиливает давление.

В профессиональном спорте царит жесткая конкуренция: каждая ошибка может привести к замене спортсмена другим, что порождает страх публичного провала. Совмещение спорта с другими жизненными аспектами создает дополнительное напряжение, способное привести к хроническому стрессу. Подростки-спортсмены могут столкнуться с проблемами автономии, действуя не из собственных мотивов и целей, а под давлением внешних требований. Длительный стресс может привести к выгоранию, и подросток начинает избегать тренировок, изолируется и теряет мотивацию даже к базовым действиям, не говоря уже о тяжелых упражнениях. Присутствует риск травм, что, в свою очередь, также может негативно сказываться на психологическом благополучии подростков. Наконец, подросток, сосредоточенный исключительно на спорте, может формировать фрагментарный образ Я, т.к. формирование полноценной идентичности в данных условиях затруднительно [4].

Таким образом, психологическое благополучие подростков, занимающихся профессиональным спортом, обусловлено не только возрастными психологическими особенностями, но и спецификой их психологической и физической реальности.

### **Библиографический список**

1. Малкин В.Р., Рогалева Л.Н. Психологические методы подготовки спортсменов: учебное пособие для вузов М.: Юрайт, 2025. 86 с.
2. Подольский А.И., Идобаева О.А. Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2025. 116 с.
3. Рифф К., Киз Д. Структура психологического благополучия // Журнал Индивидуальности и Социальной Психологии. 1995. № 69. С. 719–727.
4. Ширяева О.С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.01. Хабаровск, 2008. 254 с.

## ДЕФИЦИТЫ ИНКЛЮЗИВНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Т.А. Шкерина

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Аннотация.** Современные образовательные реалии требуют подготовки воспитателей к работе в гетерогенной среде с разными категориями детей. *Целью статьи* является выявление основных дефицитов инклюзивно ориентированной подготовки будущих воспитателей. Анализ основных профессиональных образовательных программ по направлению подготовки Педагогическое образование в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева в качестве дефицитов инклюзивно ориентированной подготовки будущих педагогов, в т. ч. воспитателей позволил выделить следующие: общий характер подготовки с узкой направленностью на сопровождение детей с ОВЗ и их семей; отсутствие профиля инклюзивных компетенций по ключевым видам профессиональной деятельности; недостаточная представленность системы развития и формирования инклюзивных компетенций у будущих педагогов.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивная образовательная экосистема вуза, инклюзивно ориентированная подготовка, будущий воспитатель, дефициты.

## DEFICITS IN INCLUSIVE ORIENTED TRAINING OF FUTURE TEACHERS

T.A. Shkerina

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk*

**Abstract.** Modern educational realities require educators to be trained to work in heterogeneous environments with different categories of children. The purpose of this article is to identify the main deficiencies in the inclusive oriented training of future educators. An analysis of the main professional educational programs in the field of Pedagogical Education at the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev identified the following deficiencies in the inclusive-oriented training of future teachers, including educators: the general nature of training with a narrow focus on supporting children with disabilities and their families; the lack of a profile of inclusive competencies for key types of professional activity; and an insufficient representation of the system for developing and forming inclusive competencies in future teachers.

**Keywords:** inclusive education, inclusive educational ecosystem of the university, inclusively oriented training, future educator, deficiencies.

Современная образовательная и социальная ситуация обуславливают подготовку будущих воспитателей к работе в условиях гетерогенной образовательной среды, которая представлена различными категориями детей. Анализ образовательной теории и инклюзивной дошкольной образовательной практики позволил выделить противоречие между потребностью в подготовке воспитателей к работе в условиях гетерогенной образовательной среды и недостаточной сформированностью у них инклюзивно ориентированной готовности.

*Целью статьи* является выявление основных дефицитов инклюзивно ориентированной подготовки будущих воспитателей.

Проведенный анализ научной психолого-педагогической литературы позволил выявить существенные различия в подходах к интерпретации сущности инклюзивного образования (ИО) между отечественными и зарубежными исследователями. Международные исследования демонстрируют заметную эволюцию в понимании ИО: от узкой трактовки (как системы сопровождения исключительно лиц с ограниченными возможностями здоровья) к широкой социальной модели, рассматривающей ИО как механизм обеспечения равных образовательных возможностей для всех категорий обучающихся) [7; 8].

Такой подход акцентирует внимание не на адаптации особых детей к образовательной среде, а на ее трансформации под разнообразные образовательные потребности субъектов образовательных отношений.

В российских исследованиях сохраняется значительная дискуссионность в понимании инклюзии: поляризация позиций между приверженцами медицинского (дефицитарного) и социального подходов [4]; акцент на проблеме профессиональной готовности педагогов отмечается в работах [1; 2], где подчеркивается: недостаточность инклюзивно-ориентированной подготовки (ИОП), дефицит практических компетенций у будущих педагогов, низкий уровень сформированности инклюзивной готовности педагогов как ключевой барьер для реализации инклюзивной практики [3].

Проблема формирования ИОП будущих педагогов в условиях современной образовательной экосистемы педагогического вуза представляет собой перспективное направление научно-педагогических исследований. Данная проблематика требует глубокого теоретического осмысления, концептуального уточнения и практического развития в связи с рядом значимых факторов: социально-образовательные преобразования (глобальная тенденция к инклюзивному образованию, изменение парадигмы специального образования); теоретико-методологическая неопределенность (отсутствие единого подхода к пониманию сущности ИОП, сущностных и критериальных характеристик инклюзивных компетенций будущих педагогов, противоречивость существующих моделей подготовки); практическая значимость (возрастающий спрос на педагогов, готовых работать в гетерогенной образовательной среде).

ИОП в рамках настоящего исследования рассматривается как педагогическая система, характеризующаяся комплексным подходом к включению всех категорий обучающихся, дифференцированным учетом особых образовательных потребностей (ООП), созданием оптимальных условий для раскрытия образовательного потенциала каждого обучающегося, а также как динамический процесс профессионального становления будущего педагога, включающий последовательное формирование ИК, развитие способности к проектированию адаптивной образовательной среды, овладение технологиями индивидуализированного обучения в условиях инклюзивной экосистемы педагогического вуза [6].

Таким образом, исследование проблемы ИОП в условиях инклюзивной экосистемы педагогического вуза представляет собой актуальное научное направление, требующее междисциплинарного подхода и инновационных решений для обеспечения качественной профессиональной подготовки педагогов новой формации.

Проведенный анализ основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева в сочетании с результатами опросных данных [5] позволил выявить следующие ключевые особенности ИОП будущих воспитателей:

- подготовка носит общий характер с акцентом на сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их родителей;

- не выделен профиль инклюзивных компетенций, необходимых для работы в гетерогенной образовательной среде согласно основным видам профессиональной деятельности воспитателей: в части педагогической деятельности в содержании ОПОП недостаточно прослеживается ориентир на индивидуализацию; в части методической деятельности – недостаточно учитываются варианты развития детей; в части проектной деятельности – ограниченная практика в отработке инклюзивных технологий и в части организационно-управленческой деятельности – недостаточно представлена ориентация на создание инклюзивной экосистемы дошкольной образовательной организации, на отработку компетенций командного взаимодействия специалистов в гетерогенной образовательной среде с опорой на соответствующее нормативно-правовое обеспечение;

- недостаточно проработана система развития и формирования ИК у будущего воспитателя во всех ОПОП, что препятствует его «сквозной» ИОП, в т. ч. фрагментарность включения инклюзивных аспектов в учебные дисциплины и практики; преобладание теоретического подхода над практико-ориентированным; недостаточная связь между формируемыми компетенциями и реальными требованиями инклюзивной практики.

Выявленные проблемы свидетельствуют о необходимости пересмотра подходов к подготовке педагогических кадров с целью формирования целостной системы ИК, соответствующих современным требованиям образовательной практики.

### **Библиографический список**

1. Горюнова Л.В., Мареев В.И., Ромашевская Е.С. Подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования: монография; Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. 120 с.
2. Калашникова С.А. Психологическая готовность будущих педагогов к реализации инклюзивного подхода в образовании: формирование и оценка в процессе обучения // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16 (4). С. 95–106. URL: <https://uchzap.com/wp-content/uploads/191021101050-Kalashniouva.pdf> (дата обращения: 04.08.2025). DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-4-95-106. EDN: EYQEZO

3. Кантор В.З., Проект Ю.Л., Никулина Г.В., Антропов А.П., Кондракова И.Э., Залаутдинова С.Е., Литовченко О.В. Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10 (3). С. 106–125. URL:[https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2021\\_n3/Kantor\\_et\\_al](https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2021_n3/Kantor_et_al) (дата обращения: 04.08.2025). DOI:10.17759/cpse.2021100307. EDN REUUFY.
4. Рубцов В.В., Алехина С.В. Инклюзивное образование: актуальный дискурс и перспективы развития // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29 (5). С. 4. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024\\_n5/from\\_editor](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n5/from_editor) (дата обращения: 04.08.2025). EDN FBPUFH.
5. Шкерина Т.А. Ценностно-смысловой вектор инклюзивно ориентированной подготовки будущего учителя в условиях инклюзивной экосистемы вуза // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 5. С. 58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=83191648> (дата обращения: 13.11.2025). DOI 10.17513/spno.34326. EDN MHDDJN.
6. Шкерина Т.А. Экосистемная модель инклюзивно ориентированной подготовки будущего учителя // БИЗНЕС. ОБРАЗОВАНИЕ. ПРАВО. 2025. № 4 (73). С. 468–475. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.73.1445.
7. Atanasova D., & Papen U. UK University teachers on inclusive education: conceptualizations, practices, opportunities and challenges // *Studies in Higher Education*. 2025. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2455431>
8. Altes T.K., M. Willemse S.L. Goei, and M. Ehren. Higher Education Teachers' Understandings of and Challenges for Inclusion and Inclusive Learning Environments: A Systematic Literature Review // *Educational Research Review*. 2024. Vol. 43. P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605>.

## ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ОСВОЕНИЮ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Н.В. Юркова**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**О.И. Титова**

*СибЮИ МВД России, г. Красноярск*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы готовности педагогов к освоению и внедрению современных образовательных технологий в условиях обновления дошкольного образования. Анализируются ключевые аспекты – восприимчивость педагогов к нововведениям, уровень их саморазвития, сформированность знаний, умений и личностных качеств, необходимых для работы с новыми технологиями, и степень готовности к участию в инновационной деятельности.

**Ключевые слова:** готовность педагогов, новые педагогические технологии, мотивация саморазвития, профессиональное мастерство.

## TEACHERS' READINESS TO MASTER NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

**N.V. Yurkova**

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk*

**O.I. Titova**

*Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Krasnoyarsk*

**Abstract.** This article examines teachers' readiness to master and implement modern educational technologies in the context of preschool education renewal. Key aspects are analyzed: teachers' receptivity to innovation, their level of self-development, the development of knowledge, skills, and personal qualities necessary for working with new technologies, and their readiness to participate in innovative activities.

**Keywords:** teacher readiness, new pedagogical technologies, motivation for self-development, professional excellence.

**В** статье раскрывается проблема готовности педагогов к освоению новых технологий. Представлены результаты эмпирического исследования готовности педагогов к освоению новых технологий по характеристикам: уровень восприимчивости педагогов к новшествам, уровень развития способности педагогов к саморазвитию, степень выраженности знаний, умений и личностных качеств в области новых педагогических технологий, уровень готовности к участию в инновационной деятельности.

С 1 сентября 2023 г. все дошкольные образовательные организации работают по новой Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО).

Ключевым аспектом технологизации образовательного процесса в условиях реализации ФОП ДО является обеспечение эффективности образовательного процесса в соответствии с социальным заказом общества к образованию. На современном этапе модернизации дошкольного образования наблюдается динамичное развитие современных образовательных технологий дошкольного образования.

Использование современных технологий в образовательном процессе дошкольной организации представляет собой важный инструмент для повышения эффективности и качества образовательной деятельности, направленной на удовлетворение образовательных потребностей детей дошкольного возраста и их родителей.

Новое в образовании может касаться педагогической действительности в целом или отдельных ее составляющих: содержания, организации, управления и т.д. Анализом соотношения нового и традиционного занимались А.К. Капитанская и др. [3].

В психолого-педагогической литературе распространено понятие «новшество». К. Ангеловски в понятие «педагогическое новшество» вкладывает следующее содержание: «изменения, направленные на улучшение и развитие воспитания и образования» [1]. Как отмечается А.Ф. Балакиревым, понятия «новое» и «новация» отождествляются, а под инновацией понимает традиционное, проявляющееся как новое в конкретных условиях или как субъективно новое [2].

Готовность педагогов к реализации современных технологий дошкольного образования определяется О.Ф. Рудой как интегративное профессиональное качество личности, образования и являющееся системообразующим фактором профессиональной деятельности воспитателя, применяющего в работе с детьми современные методы, средства и технологии воспитания, развития и обучения детей дошкольного возраста. Им выделяются следующие компоненты структуры такой готовности: мотивационный, когнитивный и технологический [5].

В работах В.А. Слостенина под готовностью педагога к инновационной профессиональной деятельности понимается интегративное качество личности, которое, представляя собой единство личностных и операционных компонентов, обеспечивает эффективность этой деятельности; в структуре готовности выделяются мотивационный, креативный, технологический, рефлексивный компоненты [6].

Критерии оценивания готовности педагогов к инновационной деятельности выделяет С.В. Протас, к которым относит:

1. Мотивационный критерий (показатели: интерес к инновациям, мотивация создавать и реализовывать новые образовательные технологии).
2. Когнитивный критерий (показатели: знания целей, задач, методики разработки педагогической технологии).
3. Деятельностный критерий (показатели: способности к апробации разработанной новой педагогической технологии).
4. Личностный критерий (мотивация саморазвития, активность, рефлексия своей деятельности) [4].

В качестве основных компонентов психологической готовности к инновациям в педагогической деятельности, по мнению Е.Н. Францевой, выступают мотивы саморазвития, образ педагогического идеала, самооценка, творческие и педагогические способности, систематичность развития профессионального мастерства, самостоятельная организация педагогической деятельности [7].

С целью выявления характеристик готовности педагогов к освоению новых технологий было организовано эмпирическое исследование на базе ДОО г. Красноярска. Выборку исследования составили 36 педагогов.

Для исследования готовности педагогов ДОО к освоению новых технологий были использованы следующие методики диагностики: анкета «Восприимчивость педагогов к новшествам» (Т.С. Соловьева); методика «Способности педагога к саморазвитию» (И.В. Никишина); тест «Самооценка методологической культуры педагога» (Л.Г. Полякова); диагностическая карта «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности» (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова).

В результате проведенного исследования были выявлены следующие характеристики готовности к овладению новых технологий:

– у 47,2 % педагогов преобладает допустимый уровень восприимчивости педагогов к новшествам – педагоги проявляют положительное отношение к новшествам в образовании, открыты к освоению новых педагогических технологий, но инициативы не проявляют;

– 61,1 % педагогов имеют стремление к саморазвитию, но отсутствует сложившаяся система саморазвития, они осознают важность самопознания, однако осуществляют его эпизодически; интерес к новым педагогическим идеям обусловлен внешними факторами, стремление к профессиональному развитию осуществляют без его планирования;

– половина педагогов владеют знаниями о современных педагогических технологиях и используют их в своей профессиональной деятельности, но испытывают затруднения в создании новых технологий и оценивании и обобщении результатов внедрения новой технологии в педагогической практике.

По всем показателям готовности к инновационной деятельности среднegrupповые значения находятся в пределах среднего уровня. Наиболее высокий балл получен по шкале «Индивидуальные особенности личности педагога», наименьший балл – по шкале «Мотивационно-творческая направленность личности». У половины педагогов представлен средний уровень готовности к инновационной деятельности – у педагогов профессиональные мотивы ситуативны, в умеренной степени выражено стремление использовать творчество в педагогической деятельности, способны модифицировать опыт других педагогов, рефлексия профессиональной деятельности ситуативна и ограничена.

Для организации развития готовности педагогов к использованию новых педагогических технологий в образовательном процессе ДОО необходимо разработать комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленный на

развитие креативности, принятие ценностей педагогической деятельности, преобладание мотивов, обеспечивающих эффективность выполнения будущей профессиональной деятельности с применением современных технологий дошкольного образования, осуществление выбора новых технологий для решения педагогических задач образовательного процесса.

### **Библиографический список**

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: кн. для учителя: пер. с макед. М.: Просвещение, 1991. 159 с.
2. Балакирев А.В. Затруднения учителей в инновационной деятельности: автореф. дис... канд. пед. наук. М., 2003. 20 с.
3. Капитанская А.К. Организация инновационных процессов в повышении квалификации педагогов. М., 1993. 20 с.
4. Протас С.В. Критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Вестник магистратуры. 2022. № 10-3 (133). С. 82–83.
5. Рудой О.Ф. Формирование у педагогов готовности к реализации современных технологий дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 265 с.
6. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.
7. Францева Е.Н. Психологическая готовность педагогов к инновационной деятельности в современных образовательных условиях // Sciences of Europe. 2017. № 14-2 (14). С. 100–104.

---

## **РАЗДЕЛ 2.**

# **Психолого-педагогические технологии поддержки и коррекции развития личности в образовательных средах**

---

## КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО

А.Д. Агаева, Т.Ю. Тодышева

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

Агрессивное поведение подростков является одной из главных проблем в современной системе среднего профессионального образования. Агрессивное поведение подростков влияет как на межличностные отношения, так и на учебный процесс, что делает данную проблему актуальной как с психологической точки зрения, так и с педагогической. Исследования показывают, что агрессивное поведение обучающихся СПО связано с быстрой возбудимостью, эмотивностью, снижением уровня коммуникативных навыков [2].

Изучение агрессивного поведения подростков стало предметом исследования многих авторов.

Например, И.Ю. Кулагина говорит о том, что проявление агрессивности связано с трудностями в социальной адаптации в условиях подростковой группы. Дефицит коммуникативных навыков мешает подросткам выстраивать взаимоотношения со сверстниками и контролировать проявление агрессивных форм поведения [3].

Р.А. Магомедова считает основными причинами возникновения агрессии следующие проблемы: сложности в адаптации к новой жизненной ситуации, низкий уровень социальных навыков, социальная дезадаптированность [4].

М.Л. Мельникова считает, что агрессия проявляется в подростковом возрасте, так как этот период является сенситивным. К подростковому возрасту уже сформирована эмоциональная чувствительность, устойчивые свойства личности и неуравновешенность, а модель агрессивного поведения считается наиболее успешной формой активности в подростковой среде [5].

Таким образом, можно увидеть, что все авторы сходятся к тому, что проблема проявления агрессии в подростковом возрасте является сложной и актуальной проблемой в современном обществе.

С целью изучения проблемы агрессивного поведения обучающихся в СПО нами было проведено исследование на базе организации среднего профессионального образования города Красноярска.

В исследовании приняли участие 12 обучающихся женского пола в возрасте 15–16 лет. Констатирующий этап проводился на обучающихся первого курса, контрольный этап проводился на обучающихся четвертого курса. Исследование проводилось при помощи следующих диагностик: Методика «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев). Опросник самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантिलеев).

Результаты констатирующего этапа показали, что у обучающихся первого курса преобладает высокий уровень склонности к прямой вербальной агрессии, косвенной вербальной агрессии, косвенной физической агрессии, также выявлен высокий уровень несдержанности. Показатели по шкалам самоуважение, ауто-симпатия, самоинтерес, ожидаемое отношение от других, самоуверенность, самопринятие снижены и находятся на низком уровне.

В контрольном этапе принимали участие обучающиеся четвертого курса, в работе с которыми была реализована программа «Коррекция агрессивного поведения студентов колледжа» на основе материалов Зыряновой В.А., направленная на коррекцию агрессивного поведения обучающихся СПО [1]. Она включает в себя три этапа: диагностический, коррекционный и профилактический.

Результаты контрольного этапа показали значительные улучшения результатов: высокий уровень агрессии обучающихся не выявлен, несдержанность не выявлена. Произошли положительные изменения по шкалам самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, ожидаемое отношение от других, самоуверенность, самопринятие.

После проведения двух этапов исследования нами был проведен сравнительный анализ результатов (рис. 1–3).

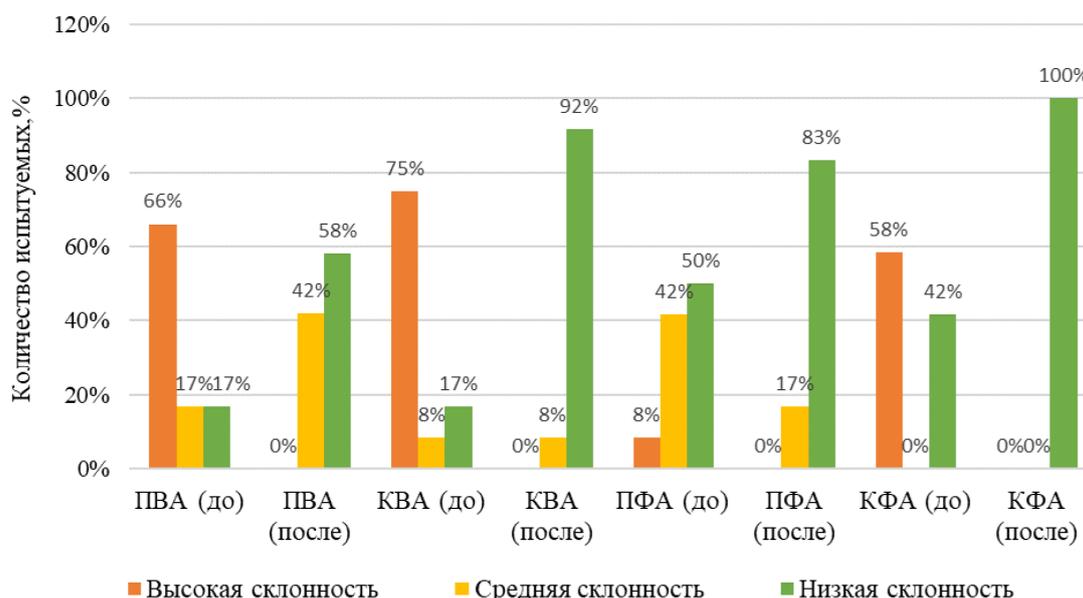


Рис. 1. Показатели по результатам опросника «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева на констатирующем и контрольном этапе

Сокращения: ПВА – прямая вербальная агрессия, КВА – косвенная вербальная агрессия, ПФА – прямая физическая агрессия, КФА – косвенная физическая агрессия.



Рис. 2. Показатель уровня несдержанности по результатам опросника «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева на констатирующем и контрольном этапе

Сокращения: ГС – глобальное самоотношение, С1 – самоуважение, А – аутосимпатия, ОО – ожидаемое отношение от других, С2 – самоинтерес, С3 – самоуверенность, ОД – отношение других, С4 – самопринятие, СС – саморуководство, самопоследовательность, С5 – самообвинение, С6 – самоинтерес, С7 – самопонимание.

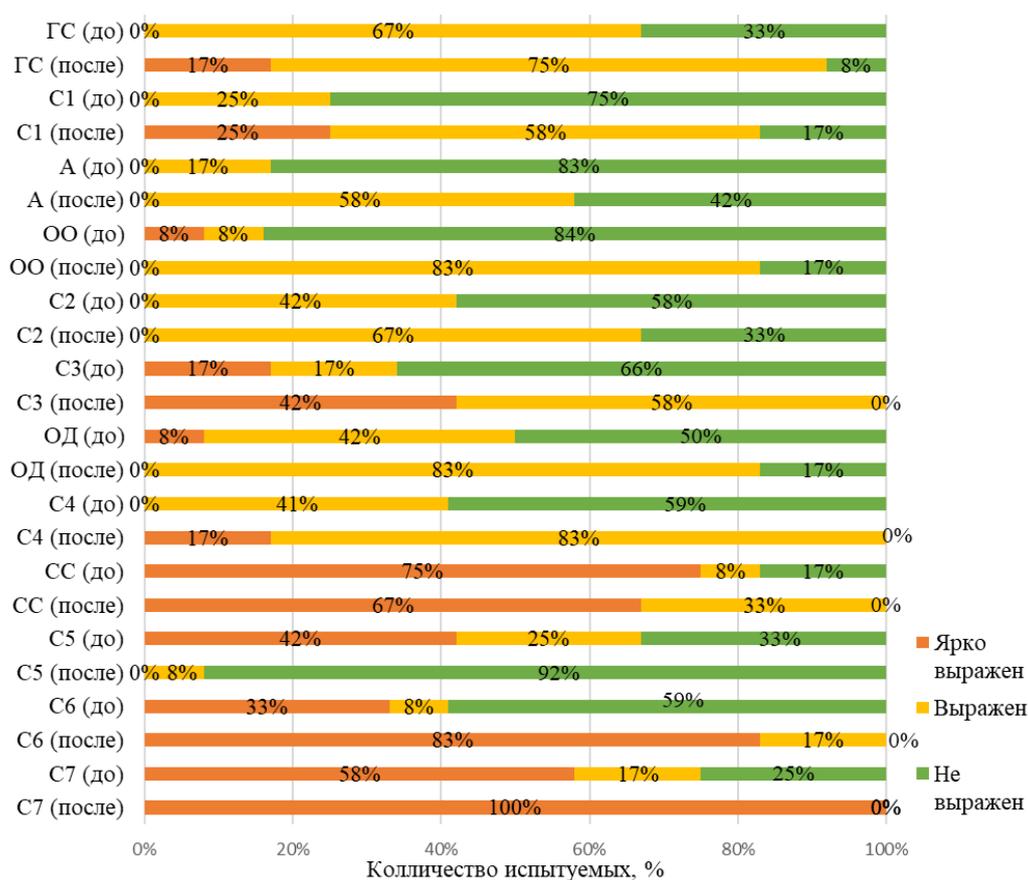


Рис. 3. Показатели по результатам опросника самооотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева на констатирующем и контрольном этапе

По результатам сравнительного анализа можно сделать вывод о том, что проблема агрессивности среди обучающихся СПО действительно имеет актуальность. После реализации программы у обучающихся четвертого курса наблюдается положительная динамика, что говорит о ее эффективности.

### Библиографический список

1. Зырянова В.А. Коррекционная программа «Коррекция агрессивного поведения студентов колледжа» [Электронный ресурс] // Ханты-Мансийский технолого-педагогический колледж. 2015. URL:<https://infourok.ru/korrekcionnaya-programma-korrekcija-agressivnogo-povedeniya-studentov-kolledzha-1011003.html>. (дата обращения: 23.10.2025).
2. Корнеева Я.А., Корнеева А.В. Личностные детерминанты девиантного поведения студентов учреждений среднего профессионального образования // Экспериментальная психология. 2021. № 3. С. 183–201.
2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. М.: Сфера, 2002. 464 с.
3. Магомедова Р.М. О причинах проявления агрессивности и агрессивного поведения студентов современного вуза // Казанский педагогический журнал. 2012. № 2 (92). С. 131–137.
4. Мельникова М.Л. Агрессивное поведение делинквентных подростков: детерминанты и условия коррекции: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2007. 23 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ПОДРОСТКОВ 13–14 ЛЕТ, СКЛОННЫХ К АГРЕССИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

**Л.В. Арамачева**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Е.О. Михайлова**

*МАОУ СШ № 115, г. Красноярск*

**Д**ля развития личности ребенка семья является важным социальным пространством. Особенно актуальным в наши дни остается вопрос поиска и нивелирования причин агрессивного поведения подростков. В научных источниках рассматриваются следующие причины: подростковый период характеризуется появлением новых специфических потребностей, которые зачастую не согласованы между собой; небольшой социальный опыт, приобретенный подростком к этому времени, не дает ему возможности грамотно выстраивать свое поведение; из ситуаций внутреннего неблагополучия дети могут выходить либо пассивным способом, например, испытывать повышенную ситуативную или личностную тревожность, негативные эмоции, в частности страх, астенические состояния, либо активным способом – через агрессивное поведение [1; 2].

От отношения к ребенку в семье и условий становления его психики во многом зависит его дальнейшее развитие, отношение к себе, к своей семье и к окружающим людям [3]. Проблемой агрессивного поведения подростков занимались многие зарубежные и отечественные исследователи. А. Бандура отмечал, что подростки склонны к агрессивным реакциям в случае, когда подобные формы поведения наблюдают в семье.

Обратимся к терминам, составляющим теоретическую основу для изучения проблемы.

*Стиль воспитания*, опираясь на исследование И.М. Марковской, мы понимаем как систему приемов и способов воспитательного поведения родителей, обусловленную их личностными качествами и служащую средством эффективного приспособления к объективным требованиям [5].

*Подростковый возраст*, вслед за Л.С. Выготским, рассматриваем как период в развитии человека, который обычно начинается в возрасте 11–12 лет и продолжается до 17–18 лет. Этот период характеризуется большим количеством изменений и открытий, что делает его критически важным для формирования личности.

Агрессивное поведение, основываясь на позиции А.А. Реана, определяем как поведение, характеризующееся враждебностью, насилием и склонностью к конфликтам, которое может быть вызвано внутренними и внешними факторами, включая семейную атмосферу и социальное окружение. К различным формам агрессивного поведения подростков относят враждебность, задиристость, драчливость, озлобленность, жестокость [6].

Актуальность теоретического обоснования и реализации возможностей психологической коррекции стиля семейного воспитания в семьях, воспитывающих

подростков 13–14 лет, склонных к агрессивному поведению, определяется противоречиями: между отмечающейся тенденцией к росту уровня агрессивности современных подростков и слабой степенью изученности факторов, обуславливающих агрессивное поведение детей, в том числе неблагоприятной семейной ситуации; между нарушенным стилем воспитания в семьях с подростками и отсутствием результативных способов его коррекции [4].

Нами проведено проектное исследование, направленное на выявление особенностей стиля семейного воспитания в семьях, воспитывающих подростков 13–14 лет, склонных к агрессивному поведению, и разработку программы, обеспечивающей психокоррекцию стиля семейного воспитания и снижение уровня агрессивного поведения подростков.

На предпроектном этапе осуществлялась психодиагностика с помощью методик: опросник А. Басса, А. Дарки (выявление склонности подростков к агрессивному поведению); «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова (выявление преобладающего стиля воспитания, реализуемого родителями). Для изучения взаимосвязи между указанными переменными использовался корреляционный анализ по Спирмену.

Анализ результатов диагностики выраженности склонности детей к агрессивному поведению с помощью опросника А. Басса, А. Дарки показал: большинство подростков склонны к проявлению агрессивного поведения, при этом наиболее выраженными показателями являются *обида, негативизм, раздражение, вербальная агрессия*: подростки демонстрируют готовность к агрессивным действиям, травматично переживают конфликтные ситуации, ситуации давления со стороны взрослых.

С помощью методики С.С. Степанова определено: большинство родителей проявляют авторитарный стиль воспитания, проявляющийся в контроле, психологическом давлении на подростка, жесткой регламентации его жизни.

Проведенный корреляционный анализ показал наличие:

– прямой высокозначимой связи между авторитарным стилем воспитания и проявлением подростками физической агрессии, негативизма и обиды; между индифферентным стилем воспитания и проявлением подростками косвенной агрессии, раздражения и подозрительности;

– обратной высокозначимой и значимой связи между авторитарным стилем воспитания и проявлением подростками физической агрессии, раздражения и подозрительности.

Полученные результаты показывают необходимость психокоррекционной работы с родителями.

Нами разработан психолого-педагогический проект «Радость взросления» с целью гармонизации стиля семейного воспитания и снижения уровня агрессивного поведения подростков 13–14 лет.

Задачами проекта определены:

– информировать родителей о ключевых вопросах подросткового развития, причинах детской агрессии;

– способствовать осмыслению и гармонизации стиля семейного воспитания;

– способствовать освоению навыков конструктивного взаимодействия с детьми.

Этапы реализации проекта

Организационный этап: проведение родительского собрания (с целью формирования мотивации родителей к участию в групповой работе).

Практический этап: организация групповых встреч для родителей, где участники обсуждали природу агрессии, методы установления границ, способы балансировки контроля и автономии ребенка, а также осваивали техники разрешения конфликтов, выражения чувств, совместного решения проблем. Были организованы также индивидуальные консультации по запросу родителей.

Заключительный этап: проведение круглого стола, где осуществлялся обмен участниками впечатлениями, опытом.

Повторная диагностика, проведенная по итогам реализации проекта, показала положительную динамику. Отмечено статистически значимое ( $p \leq 0,05; p \leq 0,01$ ) снижение проявлений агрессивного поведения подростков. Наиболее ярко эта тенденция заметна в проявлении таких деструктивных реакций, как *раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины*. Полученные данные служат убедительным подтверждением эффективности проведенной работы.

Повторная диагностика стилей семейного воспитания также показала значительные позитивные изменения. Если до начала проекта доминировали авторитарный и индифферентный стили воспитания, то после его завершения преобладающим стал авторитетный стиль. Эта модель, сочетающая эмоциональную поддержку родителя с разумными границами, является свидетельством эффективности проведенной психокоррекционной работы.

### Библиографический список

1. Антонов А.С. Влияние стилей семейного воспитания на формирование агрессии у подростков // Интерактивная наука. 2020. № (49).
2. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Анализ консультационных запросов современных родителей, воспитывающих подростков 13–15 лет // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2023. № 1 (63). С. 110-118.
3. Бисерова Г.К. Влияние детско-родительских отношений на агрессивность и самооценку подростка // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55(4).
4. Быкова М.Н., Карасева С.Н. Детско-родительские отношения и их влияние на эмоциональное состояние ребенка // Электронный научно-практический журнал Культура и образование. 2013. № 3 (3).
5. Марковская И.М. Основы социально-психологических знаний: учебное пособие. Челябинск: 2004. 61 с.
6. Реан А.А., Ставцев А.А. Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 37–59.

## ВОЛЕВАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.П. Дученко, Е.Ю. Дубовик

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**В**олевая саморегуляция определяется как произвольное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков [7; 9; 10]. Это определенный механизм, с помощью которого организуется и достигается поставленная цель. Одним из мотивов волевой саморегуляции являются личностные ценности, смыслы, ради которых действие осуществляется [1; 8]. Волевая саморегуляция предполагает наличие способности ребенка преодолевать трудности, самостоятельно ставить цель, планировать свою деятельность, выбрав приемлемые для себя пути их достижения, контролируя и корректируя полученные результаты [9]. Чтобы поведение, деятельность сознательно регулировалось, человек должен понимать, зачем это ему нужно, либо хотеть что-то сделать, достичь. Для старших дошкольников развитие способности к волевой саморегуляции является важным фактором успешной адаптации ребенка к школе и формирование его субъектной позиции во взаимодействии с педагогом и социумом в целом [1; 6]. Недостаточная сформированность навыков произвольности, саморегуляции в этом возрасте приводит к нарушению внимания, упорства; планировать свою деятельность становится затруднительно; не доводят дело до конца. Это приводит к проблемам в школе, таким как: слабая оценка своих действий, эмоций, дети быстро теряют интерес, внимание, устают даже в начале занятия, трудно переключаются с одного вида деятельности на другой [3].

В условиях модернизации образования одним из приоритетных направлений психолого-педагогического сопровождения на уровне общего дошкольного образования является развитие навыков саморегуляции. На развитие способности к саморегуляции значительно влияют детско-родительские отношения и семейный стиль воспитания в целом [4]. Дошкольный возраст является сенситивным периодом развития способности к произвольному поведению и саморегуляции ребенка в целом [5; 11].

Игра как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте способствует развитию волевой саморегуляции. Опыт, полученный в игре, оказывает благоприятное влияние на потенциальные возможности обучения детей в школе [1]. Авторы научной и методической литературы указывают, что для формирования навыков саморегуляции детей дошкольного возраста целесообразно применять разнообразные игровые формы деятельности [2].

Все вышесказанное делает актуальным исследование и обуславливает необходимость развития способности к волевой саморегуляции детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, была поставлена цель выявить уровень развития волевой саморегуляции детей старшего дошкольного возраста. Объектом исследования выступает волевая саморегуляция детей старшего дошкольного возраста. В качестве предположения выдвигалась идея о развитии волевой саморегуляции детей старшего дошкольного возраста путем реализации психолого-педагогических условий: организация игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста; комплексное формирование основных компонентов волевой саморегуляции детей старшего дошкольного возраста (целеполагание, планирование, контроль, корректировка, оценка действий); просветительская работа с родителями воспитанников детского сада.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Красноярска. Выборку составили 36 воспитанников детского сада в возрасте 5–7 лет двух параллельных старших групп, по 18 детей в каждой. Для изучения уровня волевой саморегуляции детей старшего дошкольного возраста использовались следующие методики: «Шифровка» корректурная проба (Д. Векслер); «Перенос кубиков» разработанная (В.К. Котырло); «Вежливость», разработанная (Н.И. Гуткина). Данные собирались индивидуальной формой.

Получены следующие показатели диагностики волевой саморегуляции детей старшего дошкольного возраста (рис. 1–3).

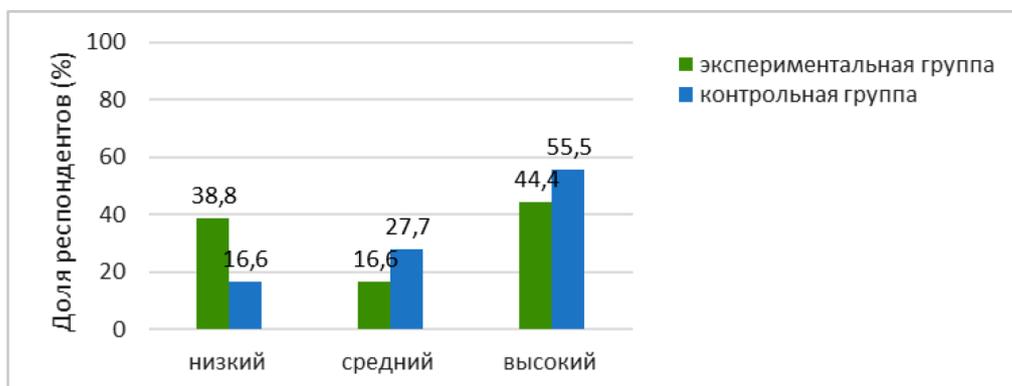


Рис. 1. Распределение выборочной совокупности детей старшего дошкольного возраста по уровням волевой саморегуляции (методика «Вежливость», Н.И. Гуткина)

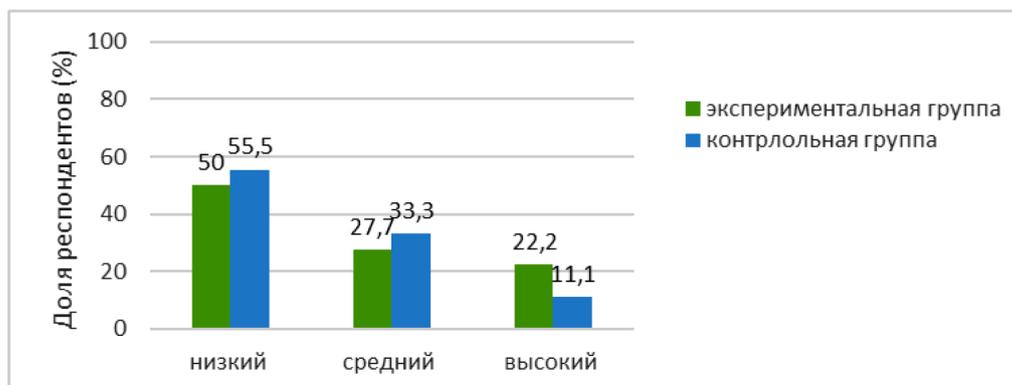


Рис. 2. Распределение выборочной совокупности детей старшего дошкольного возраста по уровням волевой саморегуляции (методика «Шифровка», Д. Векслер)

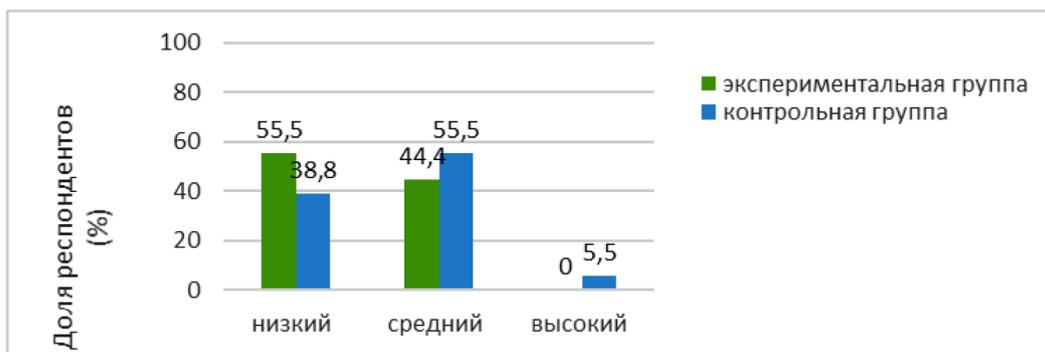


Рис. 3. Распределение выборочной совокупности детей старшего дошкольного возраста по уровням волевой саморегуляции (методика «Перенос кубиков», В.К. Котырло)

Диагностика волевой саморегуляции показала выраженные дефициты по показателям самоконтроль в процессе выполнения задания, сформированность намерения подчиниться правилу (низкий уровень у 38,8 %, рис. 1); сформированность произвольного внимания, действия по образцу, удержание цели задания до конца (низкий уровень у 50 %, рис. 2); целеполагание, планирование, контроль, корректировка, оценка действий, уровень волевых усилий в условиях неудач (низкий 55,5 %, рис. 3). Полученные результаты исследования показали необходимость организации психолого-педагогических мероприятий, направленных на повышение уровня волевой саморегуляции по указанным выше показателям. В дальнейшем планируется продолжение экспериментальной работы, направленной на исследование развития волевой саморегуляции детей старшего дошкольного возраста посредством специально созданного комплекса игр на развитие.

### Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
2. Бухаленкова Д.А., Сухих В.Л., Якупова В.А. Развитие саморегуляции в игре: во что и как играть с дошкольниками? // Современное дошкольное образование. 2021. № 1 (103). С. 8–16.
3. Веракса А.Н. Развитие саморегуляции у дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 112 с.
4. Вербианова О.М. Ценностные ориентации матери и развитие саморегуляции ребенка дошкольного возраста // Современное психолого-педагогическое образование: материалы IX психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой / отв. за вып. О.В. Груздева, К.Ю. Лобков, Е.Ю. Дубовик, ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. Ч. 1. С. 25–29. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_37155006\\_30489175.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_37155006_30489175.pdf) (дата обращения: 05.10.2025).
5. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 512 с.
6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2004. 208 с.

7. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: учебное пособие. 3-е изд. СПб., 2006. 208 с.
8. Иванников В.А., Монроз А.В. Волевая саморегуляция процесса мотивации // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 35. С. 1. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/download/617/711/713> (дата обращения: 10.10.2025).
9. Конопкин О.А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М.: Наука, 1989. С. 158–172.
10. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев: Радянська школа, 1971. 199 с.
11. Мануйленко З.В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. Вып. 14: Вопросы детской психологии. 1948. С. 89–123 URL: [http://elib.old.gnpbu.ru/text/izvestiya-apn\\_vyp14\\_1948/go,88;fs,1/?bookhl=мануйленко](http://elib.old.gnpbu.ru/text/izvestiya-apn_vyp14_1948/go,88;fs,1/?bookhl=мануйленко) (дата обращения: 16.10.2025).

# ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е.А. Зайцева

*МКОУ «НОШ № 1», ЗАТО п. Солнечный, Красноярский край*

Изучением внимания в разное время занимались ведущие ученые как отечественной, так и зарубежной психологии, однако проблема остается актуальной, поскольку до сих пор среди ученых ведутся споры о природе данного психического процесса. Несмотря на существующее многообразие теорий и концепций, пытающихся объяснить его характеристики и роль среди других психических процессов, проблема изучения развития произвольного внимания остается недостаточно исследованной.

Особенность внимания заключается, прежде всего, в том, что оно не является самостоятельным психическим процессом, а потому изучить его в чистом виде невозможно. Произвольное внимание представляет собой звено, организующее всю познавательную сферу и находящееся в тесной взаимосвязи со всей психической деятельностью. С одной стороны, это достаточно сложный психический процесс, основной функцией которого является регулирование всех протекающих психических процессов, с другой же стороны, это такое психическое состояние, результатом которого является улучшение психофизиологической деятельности [1].

В разное время отечественные исследователи, изучавшие произвольное внимание детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР), выделяли ряд особенностей этого процесса у данной категории детей.

Так, Т.В. Князевой (1991) было выдвинуто утверждение, что наряду со всеми нарушенными психическими процессами у детей с ЗПР, наиболее сильно страдает именно внимание.

Согласно исследованиям Л.М. Жаренковой (1984), внимание детей отличается низким уровнем самоконтроля, устойчивости и концентрации, а также меньший его объем [2].

Особенность внимания детей с ЗПР, согласно мнению Л.Н. Блиновой (2002), проявляется в трудностях его концентрации и удержания на протяжении определенной деятельности. Дети легко отвлекаемы, инертны, что указывает на сниженную переключаемость внимания [3].

Согласно исследованиям В.И. Лубовского (1981), детей с ЗПР отличает вариативность динамики уровня внимания: в одних случаях наивысший уровень концентрации наблюдается в начале занятий, уменьшающийся с течением времени, в других, сосредоточенность возникает только после определенной деятельности, у третьих – же, концентрация внимания носит периодический характер. [7]

Цель исследования – выявить особенности произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

С целью исследования основных свойств произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР нами были отобраны и использованы следующие методики:

- 1) тест Мюнстерберга [6];
- 2) методика «Перепутанные линии» [4];
- 3) методика «Поставь значки» [8];
- 4) методика «Запомни и расставь точки» [5].

В качестве испытуемых были отобраны 20 обучающихся 3–4-х классов (9–10 лет) с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), обучающиеся по АООП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1).

Проведенный тест Мюнстерберга показал, что для испытуемых обоих классов характерны низкие показатели избирательности внимания. При выполнении теста обучающиеся демонстрировали затруднения в концентрации внимания, совершали идентичные ошибки, обусловленные недостаточной способностью фильтрации посторонних стимулов.

Также важно отметить проявление специфических реакций и состояний испытуемых во время выполнения теста. У большинства испытуемых проявлялась повышенная двигательная активность (смена положения тела, раскачивания на стуле, тревожные движения рук). Во время работы отмечались попытки начать разговор (или взаимодействие) с экспериментатором, частые отвлечения на внешние раздражители, что говорит о затруднениях в поддержании устойчивого внимания на протяжении всего теста, а также о низком уровне самоконтроля и саморегуляции.

Анализ результатов методики «Перепутанные линии», направленной на оценку уровня концентрации внимания, выявил особые трудности при выполнении данного задания и наглядно продемонстрировал степень выраженности данных трудностей.

Все участники показали медленный темп выполнения задания и большое количество ошибок, что свидетельствует о том, что респонденты имеют значительные трудности с удержанием внимания на определенной линии. Ошибки и увеличенное время выполнения данного задания связаны, прежде всего, с потерей следа нити и многократными возвращениями к началу линии. Стоит отметить, что у большинства испытуемых отмечались скачкообразные движения глаз, остановки на участках линии, частое отвлечение на посторонние стимулы. При повторяющейся потере линии обучающиеся 3-х классов отказывались продолжать выполнение задания, что говорит о более сниженном уровне развития эмоционально-волевых качеств.

При анализе выполнения методики «Расставь значки» испытуемые показали очень низкий и низкий уровень переключения и распределения внимания. В ходе выполнения данного задания обучающиеся допускали следующие типичные ошибки: пропуск места расположения знака (в некоторых фигурах отсутствовал знак), в разных фигурах, расположенных подряд, были проставлены одинаковые знаки.

При наблюдении за поведением обучающихся во время выполнения задания было выявлено следующее: некоторые из испытуемых в целях упрощения задания начинали расставлять знаки не по порядку следования фигур, а по очереди (сначала во всех в квадратах, затем в ромбах и т.д.), многие проявляли излишнюю торопливость и при стремлении скорее завершить задание постоянно обращались к образцу, что привело к снижению количества обработанных фигур и увеличению времени на обработку одной фигуры.

При анализе результатов методики «Запомни и расставь точки» на определение уровня объема внимания хочется отметить более высокие показатели в сравнении с другими результатами испытуемых: 25 % (5 участников) показали высокий уровень, 70 % (14 участников) показали средний уровень и 5 % (1 участник) показал низкий уровень объема внимания, что говорит о достаточной возможности обработки большего количества единиц информации одновременно. Мы предполагаем, что такие относительно высокие показатели уровня объема внимания у обучающихся с задержкой психического развития могут быть связаны:

1) с компенсаторными механизмами, позволяющими восполнить недостатки внимания в таких его аспектах, как концентрация, устойчивость, переключение и распределение, за счет усиления объема;

2) методикой оценки объема внимания, выполнение которой не требует большей выдержки и самоконтроля в отличие от методик оценки других аспектов внимания.

Таким образом, исследование позволило выявить наличие значительных проблем, связанных с основными свойствами произвольного внимания у обучающихся с задержкой психического развития.

Недостаточная избирательность внимания характеризуется низким качеством восприятия значимой информации, отсутствием умения фильтрации незначимых стимулов, а также проявлением низкой скорости обработки информации.

Проблемы с концентрацией и устойчивостью внимания подтверждают наличие трудностей в сохранении сосредоточенности на единственном объекте в течение длительного временного промежутка.

Трудности переключения и распределения внимания указывают на низкую гибкость мыслительных операций и замедленность перехода от одной задачи к другой.

Но, несмотря на очевидные трудности в основных компонентах произвольного внимания, респонденты показывают относительно удовлетворительные показатели объема внимания, что открывает перспективы для коррекционно-развивающей работы.

### **Библиографический список**

1. Ананьев Б.Г. Распределение внимания как фактор успешности в учебной деятельности // Психология и педагогика. 2020. № 3.

2. Бондаренко Е.А. Особенности внимания у детей с задержкой психического развития // Форум молодых ученых. 2017. № 2 (6).
3. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. М.: НЦ ЭНАС, 2001. 21 с.
4. Ильин Е.П. Психология внимания. СПб.: Питер, 2020. 352 с.
5. Немов Р.С. Психология: учебник для вузов. М.: Владос, 2020. 688 с.
6. Практикум по психодиагностике: Диагностика познавательных процессов / под ред. Н.Ф. Добрынина. М.: МГУ, 2020. 288 с.
7. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2005. 464 с.
8. Филиппова О.В. Психодиагностика внимания у детей: методическое руководство. М.: Генезис, 2020. 208 с.

# РАЗВИТИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА КАК СТУПЕНЬ К СОЦИАЛИЗАЦИИ

Е.В. Зубкова

*КГБОУ «Минусинская школа-интернат», г. Минусинск, Красноярский край*

**П**отеря слуха не может служить препятствием к всестороннему развитию человека. Ребенок с нарушенным слухом обладает всеми потенциальными возможностями стать социально полноценной личностью. Необходимым условием для этого является обучение ребенка с нарушенным слухом устной речи. Через всю историю сурдопедагогики красной нитью проходит стремление сформировать даже у полностью лишенных слуха детей словесную речь не только в более доступном им письменном или пальцевом виде, но непременно и в виде устного слова [3].

Сформировать у неслышащего устную речь – значит обеспечить усвоение им необходимого словаря, грамматического строя языка, навыков восприятия устной речи и произношения.

Фонетическую систему языка составляют фонемы, словесное ударение и интонация. С их помощью в устной речи выражаются тончайшие оттенки мыслей, чувств, волевых стремлений.

У обучающихся с нарушенным слухом речь монотонна, лишена логического ударения. Отсутствие только одного из средств ее выразительности, а именно интонации, вызывает непонимание обращенной речи у окружающих людей. Без интонации не происходит развитие словесно-логического мышления, т.е. неслышащие дети не используют интонацию как средство формирования речевого мышления.

Особенности речи неслышащих детей зависят от возраста, с которого началось обучение, характера дефекта, методов, приемов и эффективности педагогического воздействия.

Конечной целью воспитания и обучения детей с нарушенным слухом является социальная адаптация, способность к самостоятельному общению. Для достижения цели процесс обучения направлен на решение задач: формировать внятную, естественную, выразительную, понятную для окружающих речь. Огромное влияние на внятность речи оказывает ее ритмико-интонационная сторона.

В нашем образовательном учреждении работа над развитием ритмико-интонационной структуры речи, выразительностью осуществляется во всех формах учебно-воспитательной работы и является неотъемлемой частью общей системы работы учителей-дефектологов (сурдопедагогов) на индивидуальных коррекционных занятиях по формированию (развитию) произносительной стороны речи и речевого слуха. В своей практике мы используем традиционные методы обучения детей с нарушениями слуха: аналитическо-синтетический, концентрический и полисенсорный. Работа строится поступенчато, от легкого к трудному, т.е. от звуков к слогам, словам, словосочетаниям, предложениям, текстам диалогического и монологического характера, стихотворным текстам. На индивидуальных занятиях, осуществляя связь с учителем музыкально-ритмических занятий, включаем элементы

фонетической ритмики. Сочетание движений с работой артикуляционного аппарата и голоса помогают скорейшей постановке звуков и их закреплению, нормализации речевого дыхания, развитию голоса разной силы и высоты.

Деление предложений на синтагмы является более доступным глухим обучающимся. Школьники учатся воспринимать и воспроизводить паузацию, а также самостоятельно определять место пауз не только по знакам препинания, но и по смыслу. Правильная паузация помогает обучающимся оформлять свои речевые высказывания и лучше понимать речь слышащих.

В состав выразительности речи входят словесное и логическое ударения. Работая над словесным ударением, мы, прежде всего, учим детей технике выделения ударного слога (один из слогов произносится с большей протяжностью гласного звука и более громко) и правильной постановке ударения в словах. С помощью словесного ударения обучающиеся учатся различать слова по значению, например: замОк, зАмок, Ирис, ирИс, Атлас, атлАс и др. Обучающиеся овладевают умением выделить голосовыми средствами один из слогов слова, назвать, какой по счету слог ударный – первый, второй или третий, понимают подвижность ударения.

Работа над логическим ударением предполагает умение выделять главные, значимые по смыслу слова в словосочетании, предложении. Обучение логическому ударению имеет цель придать речи детей с нарушениями слуха элементарную выразительность и облегчить им владение осознанным чтением, потому что, научившись находить в предложении главное слово, они легче улавливают смысл читаемого. На первоначальном этапе работа осуществляется практически, когда обучающиеся, следуя указаниям учителя (по подчеркнутому слову), учатся произносить фразы, мини-диалоги, заучиваемые стихи с правильным логическим ударением. При этом дети пользуются готовым образцом. Умение выделять ударное (главное) слово во фразе достигается тем же способом, который используется над словесным ударением. В обоих случаях огромная роль принадлежит остаточному слуху школьников, с помощью которого они усваивают усиление громкости произношения слов, несущих на себе логическое ударение. Обучающимся даются установки типа: «Послушай, какие слова я выделю голосом», «Послушай еще раз и подчеркни главные слова», «Повтори так же» и др.

Интонация является одной из основных характеристик звучащей речи, средством оформления слов и их сочетаний в предложении, выражения коммуникативного смысла высказывания и эмоционально-экспрессивных оттенков, разграничения частей высказывания соответственно их смысловой значимости, создания определенного впечатления о говорящем и о всей ситуации общения. Нередко неправильное интонирование приводит к нарушению коммуникации собеседников, даже обладающих нормальным слухом и речью [1].

Работая над интонацией, мы включаем упражнения, направленные на формирование у обучающихся основных интонационных структур речи: изменение громкости и темпа, логически и эмоционально оправданное распределение пауз, мелодического контура фраз. А также развиваем умения передавать смысл и эмоциональное содержание высказывания сочетанием речевых и неречевых

средств, способствующих коммуникации: соответствующим выражением лица, позой, естественными жестами, принятыми в речевом этикете. Выполняя практические задания, обучающиеся на материале одной фразы учатся по-разному комбинировать элементы интонации: изменять логическое ударение, темп речи, менять интонационную конструкцию. При проведении занятий с целью развития и закрепления интонационной структуры речи, выразительности, для осознания речевой ситуации мы широко используем диалоги. Более глубокому пониманию коммуникативной ситуации содействует обыгрывание диалогов, а также инсценирование. Использование диалогов способствует осознанию обучающимися лингвистического смысла логического ударения, пауз, изменения мелодики речи, ее темпа, динамики звучания голоса [1].

Выразительное чтение означает умение раскрыть характерные особенности образов, картин, изображенных в тексте, умение показать отношение автора к событиям и поступкам героев, умение передать основную эмоциональную тональность, присущую произведению. Передача собственного чувства, своего отношения к изображенному – основа выразительного чтения [2].

Упражнения в выразительном чтении стихотворений мы проводим на текстах, читаемых в классе, осуществляя преемственность в работе с учителями чтения и литературы, а также на специально подобранных. На подготовительном этапе работы к выразительному чтению используем: упражнения в произношении трудных слов, чтение учителя как образец. Вместе с обучающимися выделяем слова, которые должны звучать громче, обозначаем знаками паузы, выделяем части, определяем настроение, с каким надо читать каждую часть, выделяем главную мысль. Используя условные обозначения: / – короткая пауза, // – длинная пауза, подчеркивание слова – логическое или смысловое ударение, надстрочные знаки для соблюдения правил орфоэпии и указывая характер чтения определенной строки: читай спокойно, читай торжественно, громко, с удивлением, радостно, грустно, составляем партитуру чтения. После составления партитуры проводится тренировка в выразительном чтении.

Таким образом, в результате правильно организованной работы речь обучающихся с нарушенным слухом имеет интонационную окрашенность, выразительность, является доступной для понимания слышащими.

Понимая необходимость использовать сформированные навыки выразительного чтения, обучающиеся выступают в конкурсах, олимпиадах различного уровня и занимают призовые места.

### **Библиографический список**

1. Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи. М.: Академия, 2011. 336 с.
2. Никитина М.Н. Уроки чтения в школе для слабослышащих. М.: Просвещение, 1991. 143 с.
3. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих. М.: Просвещение, 1981. 191 с.

## РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Т.Ю. Кольман, О.М. Вербианова

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

По мнению А.Я. Варги, родительское отношение – это система разнообразных чувств к своему ребенку, поведенческих стереотипов, которые реализуются с ним в общении, особенностей понимания и восприятия личности и характера ребенка, его поступков [2].

Детско-родительские отношения являются приоритетным фактором, который оказывает влияние на все сферы личности ребенка: эмоциональную, коммуникативную, познавательную. Отношение ребенка с родителями является первым опытом социального взаимодействия, который закрепляется в виде определенных моделей поведения. Устоявшиеся модели поведения в дальнейшем проявляются в общении со взрослыми и сверстниками.

В исследовании А.А. Реана было доказано, что реализуя в общении с подростком стратегию сотрудничества, родители могут сформировать у него социальный опыт взаимодействия, что обеспечит необходимые в этом возрасте уверенность в себе, доверие к окружающим и адекватную самооценку к себе и другим как к личности [3].

В возрастной психологии подростковый возраст описывается как яркое проявление противоречий и своеобразных особенностей психического развития. Для подросткового возраста характерен: протестующий характер и нестандартное поведение по отношению к взрослым, а также повышенная тревожность, агрессивность и импульсивность в принятии решений. Конфликтное поведение – широко распространенное явление в подростковом возрасте. Оно выступает способом утверждения своей позиции, как в отношениях со взрослыми, так и в отношениях со сверстниками.

Традиционно конфликт рассматривается как «наиболее острый способ разрешения значимых противоречий (внутренних и внешних) между обществом, средой и личностью, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [1].

Коммуникативные способности закладывают типичные паттерны поведения в подростковом возрасте первоначально в общении и взаимоотношениях с социально значимыми группами, что соответствует особенностям данного возрастного периода.

Теоретические сведения относительно взаимосвязи родительского отношения к подростку и его типичные тактики поведения в конфликтной ситуации на сегодняшний день представлены недостаточно. Изучение данной взаимосвязи позволит наметить пути формирования у подростков конструктивной стратегии поведения в конфликтных ситуациях на основе коррекции родительского отношения к ребенку.

С целью изучения взаимосвязи между типом родительского отношения и типом поведения подростка в конфликтной ситуации было проведено исследование, в котором приняли участие 40 родителей и 40 обучающихся в возрасте 15–16 лет. В исследовании были использованы следующие методики: опросник родительского отношения (А.Я. Варга и В.В. Столин) и методика «Выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса Р. Килманна, адаптированная Н.В. Гришиной [4].

Первоначально были выявлены группы родителей с определенным типом родительского отношения. Далее в каждой отдельной родительской группе изучалась представленность детей с тем или иным типом поведения в конфликте. Обобщение результатов позволяет высказать следующие суждения.

В группе родителей с типом родительского отношения «принятие», где родителю нравится ребенок таким, какой он есть, родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует его мнению, преобладают подростки с типом поведения в конфликте «компромисс» (60 % подростков). Дети с таким типом поведения в конфликте стараются принять точку зрения своего оппонента, ищут выход из конфликтной ситуации, чтобы удовлетворить потребности обеих сторон.

В группе родителей с типом «кооперация», где родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем ему помочь, сочувствует и поддерживает, подростки по типам поведения в конфликтной ситуации распределились следующим образом: «сотрудничество» – 30 %, «избегание» – 30 %, «соперничество» – 20 % и 20 % иные типы.

В группе родителей с типом родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация», отражающая форму и направление контроля за поведением ребенка, подростки в 30 % случаев проявили тип «соперничество» – 30 % и тип «избегание» – 30 %). Такое распределение указывает, что часть подростков готовы отстаивать свои интересы, другая группа детей в прямой конфликт вступать не готовы.

В группе родителей с типом родительского отношения «маленький неудачник», отражающий стремления инфантилизировать подростка, иногда приписать ему личную и социальную несостоятельность, была обнаружена большая доля детей, которая выбирает тип поведения «соперничество» – 50 %. Такие подростки готовы отстаивать свою точку зрения, свои интересы вне зависимости от обстоятельств.

В группе родителей с типом родительского отношения «симбиоз», где родитель ощущает себя с ребенком единым целым, существенная доля детей демонстрирует тип поведения «компромисс» – 43 %, когда подросток готов находить выход из конфликтной ситуации совместно с другими для удовлетворения потребностей обеих сторон.

В целом можно сказать, что в семьях с конструктивными типами родительского отношения (кооперация, симбиоз) преобладает доля подростков, которые в конфликте выбирают конструктивные типы поведения (сотрудничество, компромисс). Степень достоверности этой взаимосвязи необходимо уточнить на основе корреляционного анализа.

### **Библиографический список**

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: теория, история, библиография. М.: Юнити, 2010. 378 с.
2. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения. М., 1986. 206 с.
3. URL: <https://www.dissercat.com/content/struktura-i-tipy-roditelskogo-otnosheniya> (дата обращения: 18.11.2024).
4. Реан А.А. Психология подростка. СПб.: Прайм-еврознак; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. 480 с.
5. Thomas K. Overview of conflict and conflict management // Journal of Organizational Behavior (1986–1998). 1992. 263 с.

# ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

**Т.Ю. Кольман, Е.Ю. Дубовик**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**В** последнее время отмечается рост конфликтных ситуаций в старшей подростковой среде. Согласно концепции конфликта А.В. Светлова, конфликт представляет собой динамический процесс изменения взаимоотношений внутри социальной структуры. Это изменение вызвано наличием индивидуальных особенностей каждого члена общества, которые вносят разнообразие и уникальность в социальную систему [1]. Старший подростковый возраст является фундаментальным этапом формирования личности человека, который подготавливает старшего подростка к взрослой жизни.

Подходы к разрешению конфликтов, применяемые старшими подростками, представляют собой разнообразные стратегии поведения, каждая из которых имеет свои особенности и применяется в зависимости от ситуации и характера самого конфликта. Выделим основные стратегии поведения в конфликтной ситуации: сотрудничество, избегание, компромисс, конкуренция и приспособление [2].

При анализе конфликта и поведения участников важно учитывать психофизиологические особенности личности и их индивидуальные выражения, которые можно разделить на активное и пассивное. Активное оппозиционное поведение проявляется в прямых формах выражения протеста и открытой борьбе за свои интересы. Пассивное оппозиционное поведение, напротив, основывается на скрытых действиях и попытках воздействовать на ситуацию без прямого конфликта [2].

Старшие подростки могут проявлять деструктивное поведение: нарушение отношений со своими родителями, учителями и сверстниками, а также радикальное изменение своего отношения к себе. Однако конфликт может иметь и положительные последствия, такие как снижение психологического напряжения, возможность развития личности и межличностных навыков, разрешение противоречий и повышение уровня информированности участников конфликта.

Выбор между деструктивным и конструктивным исходом в значительной степени определяется типом и стратегией поведения, которые принимают участники в различных ситуациях конфликта.

Таким образом, можно утверждать, что проявление подросткового кризиса и выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях зависят от различных внешних условий и факторов окружающей среды, таких как личностная идентификация, создание здоровой атмосферы в семье, взаимоотношения со сверстниками.

С целью изучения выявления предпочитаемой стратегии поведения в конфликтной ситуации подростков было проведено исследование, в котором приняли участие 40 обучающихся в возрасте 15–16 лет. В исследовании использовалась методика «Выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации (У. Томаса – Р. Килманна, в адаптации Н.В. Гришиной) [3].

Опросник содержит набор из 30 утверждений о различных формах поведения человека, максимальный суммарный балл по шкале составляет 10, по результатам тестирования диагностируется тенденция к определенной стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

В ходе диагностики выявления стратегий поведения в конфликтной ситуации у старших подростков были получены следующие результаты.

– Стратегию «Сотрудничество» выбирают 30 % респондентов. Подростки выбирающий данный тип поведения понимают, что возможно отличие во взглядах на разные вещи, желают познакомиться с другой точкой зрения, отличающейся от собственной, чтобы выявить предпосылки конфликта и избрать направление действий, подходящее для всех сторон.

– Стратегия «Соперничество» свойственна – 25 % респондентов. Подростки, выбирающие данный способ, понимают, что способы реагирования в конфликте у испытуемых данной группы фактически преобладает ориентирование на стремление добиваться удовлетворения своих интересов. Такие подростки стараются любой ценой заставить своего оппонента принять его точку зрения, так как мнение других эту категорию не интересует. В ситуации конфликта подростки ведут себя агрессивно, могут использовать любое влияние, чтобы показать свою власть.

– Стратегия «Избегание» в конфликтной ситуации характерна для 20 % респондентов, что свидетельствует о том, что старшие подростки не готовы вступать в прямой конфликт и отстаивать свои интересы.

– Стратегия «Приспособление» свойственна 15 % подросткам. Можно говорить о том, что старшие подростки в результате конфликта предпочитают совершить принудительный или же добровольный отказ от борьбы методом отступления от своих взглядов. Личность, выбравшая данный вид стратегии поведения в конфликте, заведомо склонна уступить своему сопернику и отказаться от своих собственных интересов в пользу доминирующей личности.

– Стратегию «Компромисс» в конфликтной ситуации выбирают 10 % респондентов. Эта группа подростков предпочитает точку зрения своего оппонента, но у нее есть грань. Подросток склонен к компромиссу, вовлечен быстро находить выход из конфликтной ситуации, чтобы удовлетворить потребности обеих сторон.

Таким образом, результаты исследования показали, что старшие подростки чаще всего выбирают такие стратегии поведения в конфликтной ситуации, как «Соперничество» и «Сотрудничество», но редко прибегают к стратегии «Компромисс».

### **Библиографический список**

1. Бодалев А.А. Психология общения. Избр. психол. труды. М.: Воронеж, 1996. 255 с.
2. Смирнова Т.С. Особенности конфликтного поведения в подростковом возрасте. М.: Флинта, 2016. С. 706–708.
3. Thomas K. Overview of conflict and conflict management // Journal of Organizational Behavior (1986–1998). 1992. 263 с.

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ГАДЖЕТАМИ

**Е.С. Курбатова**

*МБОУ «Емельяновская СОШ № 1», ГДО «Первый детский сад,  
пгт Емельяново, Красноярский край*

**О.М. Вербианова**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

Современное детство проходит в условиях интенсивной цифровизации всех сфер жизни. Дети уже с раннего возраста активно взаимодействуют с различными цифровыми устройствами, выступающими для них средствами развлечения, обучения и коммуникации [9], и уровень вовлеченности в цифровой мир с каждым годом только растет [5].

В научном сообществе не существует единого мнения относительно влияния гаджетов на развитие детей. Согласно ряду исследований, продолжительное взаимодействие детей дошкольного возраста с цифровыми устройствами связано с риском негативных факторов, таких как нарушения в формировании произвольного внимания, трудности в социальной коммуникации, а также искажения и задержки в когнитивном и речевом развитии [3; 7]. Постоянное пребывание в информационном потоке приводит к снижению способности концентрироваться и сосредотачиваться на сложных задачах [8]. При этом для современного поколения характерна высокая скорость обработки информации, но анализ ее весьма поверхностный [1].

В то же время другие авторы не отрицают потенциальных развивающих возможностей цифровых устройств, но при их дозированном и целенаправленном использовании. Отмечается, что развивающий потенциал раскрывается только при использовании образовательного контента и обязательным сопровождением со стороны взрослых [11], а также одним из факторов является контроль над временем использования гаджетов [4]. Дети с умеренной цифровой активностью показывают более высокие результаты в оценке интеллектуальных способностей по сравнению со сверстниками, злоупотребляющими гаджетами [6].

Активное внедрение цифровых устройств в жизнь современных детей создает принципиально новые условия для их развития, и возникает вопрос о влиянии цифровых технологий на развитие высших психических функций, центральное место среди которых занимает внимание.

Внимание является базовым когнитивным процессом, обеспечивающим успешность любой целенаправленной деятельности и готовности к школьному обучению, ведь все познавательные процессы напрямую зависят от него. Усвоение новой информации и поддержание дисциплины необходимо для успешной учебной деятельности, и внимание здесь играет решающую роль [10].

Исходя из этого, была поставлена цель – изучить особенности свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста в условиях их взаимодействия с гаджетами.

Выборку данного исследования составили 38 детей старшего дошкольного возраста и их родители, преимущественно матери. Для диагностики свойств внимания детей была применена методика «Корректирующая проба» (тест Бурдона), позволяющая оценить такие ключевые характеристики, как объем, концентрация, переключаемость и устойчивость. С целью анализа особенностей использования цифровых устройств дошкольниками применялся опросник для родителей «Регламент использования ребенком гаджетов» (М.В. Борцова, С.Д. Некрасов) [2], включающий вопросы о времени и содержании цифровой активности дошкольников.

На основе данных опроса родителей по методике «Регламент использования гаджетов» все дети были разделены на две группы по уровню цифровой активности. Дети, проводящие с гаджетами более 1 часа в день, были отнесены в группу с высокой активностью (71 %), а дети с меньшим экранным временем до 1 часа в день в группу с низкой активностью (29 %).

Анализ показателей концентрации внимания показал выраженные различия между группами. В группе детей с низкой активностью наблюдалась более высокая точность выполнения задания, они демонстрировали тщательное выполнение заданий корректирующей пробы, делали меньше ошибок и пропусков целевых символов. Напротив, в группе с высокой активностью только 5 детей показали хорошие результаты, тогда как у остальных отмечалась повышенная импульсивность с количеством ошибок, превышающих средние показатели.

Исследование устойчивости внимания показало различную динамику продуктивности деятельности. У детей с ограниченным временем использования гаджетов устойчивость внимания сохранялась на стабильном уровне на протяжении всего выполнения задания. В группе с повышенным временем использования цифровых устройств наблюдалось заметное снижение продуктивности ко второй половине выполнения пробы, дети начинали делать больше ошибок, работали менее внимательно, проявляли признаки утомления, что свидетельствует о более быстром истощении внимания.

Оценка переключаемости внимания выявила интересную закономерность. Дети, активно использующие гаджеты, демонстрировали более высокую скорость переключения между заданиями, они быстрее адаптировались к изменению инструкции. Однако эта скорость сопровождалась меньшей точностью, они допускали больше ошибок при смене типа задания. В группе с низкой активностью переключение происходило несколько медленнее, но более точно и осознанно.

Объем внимания не показал существенных различий, общее количество просмотренных знаков в корректирующей пробе в обеих группах соответствовало возрастной норме.

Наблюдение за процессом выполнения задания также выявило различия в поведении. Дети с высокой активностью взаимодействия с гаджетами чаще отвлекались, проявляли нетерпение, в то время как дети с низкой активностью работали сосредоточенно на протяжении всего времени.

Таким образом, полученные результаты показывают, что существуют различия в развитии свойств внимания между детьми с разной активностью использования цифровых устройств. Перспективы дальнейших исследований видятся в анализе влияния различных типов цифрового контента на когнитивное развитие детей.

### Библиографический список

1. Богомолова Е.С., Лангуев К.А., Котова Н.В., Лангуева Е.В. Влияние цифровой среды на умственную работоспособность и мышление учащихся // Наука и школа. 2022. № 1. С. 123–133.
2. Борцова М.В., Некрасов С.Д. Ребенок и гаджеты: практикум. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2020. 30 с.
3. Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А., Чурсина А.В., Веракса А.Н. Связь между использованием цифровых устройств и когнитивным развитием детей дошкольного возраста: данные научной литературы // Наука для образования сегодня. 2021. Т. 11, № 3. С. 7–25.
4. Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А., Калимуллин А.М., Шатская А.Н., Зинченко Ю.П. Цифровые устройства в жизни современных дошкольников // Наука телевидения. 2024. № 20 (1). С. 171–215.
5. Веракса А.Н., Родова С.Д. Связь использования цифровых устройств и регуляторных функций у дошкольников: родительское участие // Современное дошкольное образование. 2025. № 19 (2). С. 4–13.
6. Вербианова О.М. Интенсивность взаимодействия с мобильными устройствами и развитие свойств внимания детей 6–7 лет // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2024. № 3 (69). С. 81–87.
7. Горобец Е.А., Гамирова Р.Г., Схиртладзе А.В., Прусаков В.Ф., Волгина С.Я. Особенности когнитивного развития у детей раннего и дошкольного возраста, использующих гаджеты // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2021. Т. 66, № 5. С. 163–167.
8. Кудрявцев В.Т., Майорова-Щеглова С.Н., Милехина Т.А., Рожков М.И., Попкова Т.Д. Цифровое детство. Междисциплинарная дискуссия // Комплексные исследования детства. 2024. Т. 6, № 2. С. 73–84.
9. Николаева Е.И., Исаченкова М.Л. Особенности использования гаджетов детьми до четырех лет по данным их родителей // Комплексные исследования детства. 2022. Т. 4, № 1. С. 32–53.
10. Попядухина Н.Г. Определение психолого-педагогических условий развития произвольного внимания в младшем школьном возрасте // Scientific-Theoretical Journal of International Education Research. 2023. Т. 1, № 2. С. 4–11.
11. Тарунтаев П.И. Развитие общих способностей и использование цифровых устройств старшими дошкольниками в контексте детско-родительских отношений: дис. ... канд. психол. наук. М., 2024.

# ДИАГНОСТИКА ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ

**С.В. Митина**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

Цифровизация образования стала одной из ключевых тенденций современного общества. Школьная психологическая служба также испытывает влияние цифровой трансформации: цифровые инструменты применяются в консультировании, диагностике, коррекционно-развивающей работе, профилактике и просвещении. Как подчеркивают Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров, внедрение цифровых технологий меняет не только формы образовательного взаимодействия, но и требования к профессиональным компетенциям педагогических работников [4]. В этих условиях цифровая грамотность становится неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности школьного психолога.

На международном уровне концепция цифровой грамотности восходит к Полу Гилстеру, определявшему ее как способность критически воспринимать и интерпретировать цифровую информацию [8]. Существенное развитие эта идея получила в европейской модели цифровых компетенций DIGCOMP, где цифровая грамотность представлена через пять ключевых областей: работа с информацией, коммуникация, создание цифрового контента, безопасность и решение проблем [7].

В отечественной психолого-педагогической литературе цифровая грамотность рассматривается как совокупность знаний и умений, необходимых для безопасного и эффективного использования цифровых технологий в профессиональной и личной сфере. Так, Л.В. Халяпина, И.В. Букреева, А.А. Гречкина отмечают, что цифровая грамотность педагога включает владение техническими средствами, критическое отношение к цифровой информации, понимание основ цифровой безопасности и навыки взаимодействия в цифровой образовательной среде [6]. Также подчеркивается необходимость развития мотивации к цифровой деятельности и способности педагога ориентироваться в цифровых рисках и нормативных требованиях.

Таким образом, цифровая грамотность школьного психолога может рассматриваться как комплексное профессионально-личностное качество, объединяющее знание цифровой среды и навыки работы с цифровыми инструментами.

Важный аспект цифровой грамотности – установки личности по отношению к цифровым технологиям. Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова и Е.А. Дорохов выделяют четыре типа установок: технофобию, технопессимизм, технорационализм и технофилию [5]. Технофобия связана с избеганием цифровых средств; технопессимизм отражает недоверие к эффективности технологий; технорационализм предполагает взвешенное использование цифровых

инструментов; технофилия – позитивное отношение к ним. Эти установки оказывают прямое влияние на готовность специалиста применять цифровые инструменты в практической деятельности.

Несмотря на активное развитие цифровой инфраструктуры школ, уровень цифровой компетентности школьных психологов остается неоднородным. Недостаточная правовая грамотность, низкая уверенность в вопросах цифровой безопасности и трудности применения технологий в своей профессии отмечаются в работах А.П. Глухова, О.С. Камнево, И.Г. Соломиной [2] и О.С. Кудрявцевой [3].

Первичный диагностический этап был направлен на определение уровня цифровой грамотности школьных психологов, что позволило выявить характерные особенности и дефициты в их владении цифровыми инструментами. Полученные данные служат основанием для последующей разработки целевой программы, направленной на развитие цифровой грамотности и повышение эффективности профессиональной деятельности специалистов в современной образовательной среде.

Для диагностики использовались три инструмента:

1. Опросник установок по отношению к цифровым технологиям (Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.А. Дорохов) [5];
2. Тест «Цифровой гражданин» (NAFI, 2019), оценивающий пять ключевых цифровых компетенций (информационная грамотность; цифровая коммуникация; безопасность; правовая грамотность; решение проблем) [1];
3. Анкета самооценки цифровой уверенности (авторская).

В исследовании приняли участие 30 специалистов из разных регионов Российской Федерации: 26 женщин и 4 мужчины в возрасте от 25 до 52 лет, со стажем работы от 2 до 20 лет. Такая выборка позволила охватить как начинающих психологов, так и специалистов с большим профессиональным опытом, что обеспечивает разнообразие данных и репрезентативность по отношению к реальной практике.

Анализ установок выявил доминирование технорационализма, что создает благоприятные условия для освоения цифровых инструментов. Однако у части респондентов проявился технопессимизм, связанный с сомнениями в эффективности технологий.

Результаты теста «Цифровой гражданин» показали наиболее высокий уровень развития информационной грамотности и цифровой коммуникации. Самые низкие значения зафиксированы по шкале правовой грамотности, что согласуется с выводами отечественных исследований о недостаточной правовой подготовке педагогов.

Анкета самооценки показала высокую уверенность психологов в использовании базовых цифровых инструментов (ведение документации, поиск информации), но низкую уверенность в профессионально значимых сферах – онлайн-консультировании, цифровой диагностике, защите персональных данных.

Первичная диагностика показывает, что школьные психологи обладают базовыми цифровыми навыками, но демонстрируют дефицит правовой грамотности, цифровой безопасности и компетенций, связанных с профессиональной психологической практикой. Установки по отношению к цифровой среде неоднородны: преобладает рациональное принятие технологий, при этом часть специалистов выражает технопессимизм. Тем самым результаты подтверждают необходимость разработки программы развития цифровой грамотности школьных психологов.

### Библиографический список

1. Аналитический центр NAFI. Индекс цифровой грамотности населения России 2019 : аналитический отчет. М.: NAFI, 2019. 16 с.
2. Глухов А.П., Камнева О.С., Соломина И.Г. Цифровая грамотность педагогов: концептуализация и мониторинг // Педагогика. 2020. С. 39–47.
3. Кудрявцева О.С. Информационная безопасность педагогов в контексте функциональной грамотности и глобальных компетенций субъектов образования. 2022. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-bezopasnost-pedagogov-v-kontekste-funktsionalnoy-gramotnosti-i-globalnyh-kompetentsiy-subektov-obrazovaniya> (дата обращения: 25.02.2025).
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2000. 272 с.
5. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Дорохов Е.А. Цифровая грамотность российских педагогов: структура и факторы развития // Национальный психологический журнал. 2021. С. 27–42.
6. Халяпина Л.В., Букреева И.В., Гречкина А.А. Цифровая грамотность педагогов как ресурс совершенствования системы образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2022. С. 273–282.
7. Ferrari A. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 60 p.
8. Gilster P. Digital Literacy. New York: Wiley, 1997. 248 p.

# ПРИЧИНЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЕГО КОРРЕКЦИЯ

Е.О. Михайлова

*МАОУ СШ № 115, г. Красноярск*

Первое эмоциональное проявление у ребенка – это улыбка. С рождения ребенок настроен к миру положительно, и агрессия не является природной чертой его характера. Но неустойчивость экономической, социальной, идеологической обстановки в обществе, сложившейся в настоящее время, способствует росту отклонений в личностном развитии и поведении детей. Повышается тревожность детей, растет жестокость и цинизм по отношению к окружающим. Наиболее явно эта проблема проявляется в подростковом возрасте на границе перехода ребенка из детства во взрослое состояние. Проблемы социализации, неустойчивость эмоционального фона, трудности поиска своего места в обществе, все это может стать для подростка причиной появления агрессии.

Максимальное влияние на подростков, склонных к агрессивному поведению, оказывает семья. Именно в семье происходит первичная социализация подростков. Негативные эмоциональные проявления членов семьи (холодность, безразличие, раздражение и т.д.), наличие давления со стороны взрослых – все это рождает деформации у растущего ребенка, но еще опаснее негативные оценки, снижающие самооценку подростка или полное безразличие к проявлению нежелательных действий. Если в семье доминирует стиль силового общения, то проявление агрессии детей закономерно. Таким образом, агрессивность в личностных характеристиках подростков формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что проявляется и в соответствующем поведении [4].

Понимание причин агрессивности подростков дает возможность подобрать эффективные способы коррекции, разработать рекомендации по построению профилактической работы не только во взаимодействии с педагогическими работниками школы, а также с семьями, воспитывающими подростков.

Агрессия – это реакция на внешние или внутренние стимулы, которая проявляется у человека в форме деструктивного поведения. Агрессивное поведение может быть направлено как на других людей, так и на самого себя. У подростков агрессия является одной из основных проблем поведения, которую необходимо своевременно скорректировать для более устойчивого эмоционального фона [1].

Выделяют несколько форм негативного поведения подростков.

1. Вербальная агрессия. Наиболее распространена среди подростков и может проявляться в виде крика, угроз, шантажа, оскорблений, грубых высказываний. Чаще всего используется как защитный механизм.

2. Физическая агрессия. Проявляется в виде драк, порчи имущества и т.п. Наиболее опасна для окружающих. Как правило, является следствием отрицательных эмоций: зависти, злости или раздражения.

3. Раздражение (проявление вспыльчивости и грубости);
4. Негативизм (оппозиционная манера поведения).
5. Косвенная агрессия (сплетни, злобные шутки, крики в толпе, топание ногами и т.д.).

Н.И. Корытченкова разработала уровневую модель проявления агрессивности подростков в зависимости от характера поведенческой регуляции и способов переработки информации:

1. Уровень генерализованной агрессии (против «всех» и «вся»). Данный уровень характеризуется физической агрессией с целью удовлетворения своих примитивных желаний. У подростков полностью отсутствуют альтернативные формы поведения, они отрицают любой авторитет и крайне подозрительны.

2. Уровень избирательной локальной агрессии. Подростки выбирают в свои жертвы исключительно тех, кто слабее их. Самолюбивы, завистливы, имеют авторитет в узких кругах сверстников со схожими интересами.

3. Уровень адаптивной (защитной) агрессии. Агрессивное поведение выступает как способ защиты от угрозы извне. В ситуации конфликта такие подростки теряют контроль над собой, но в нормальных условиях способны применять навыки социального общения.

4. Уровень творческой агрессии. Такие подростки не применяют физическую агрессию, но используя способности наблюдать и прогнозировать, очень искусны в мести. Собственное представление себя и групповой образ сверстников никогда не совпадает полностью [2].

В проведенном нами научном исследовании были выделены значимые различия между поведением агрессивных и неагрессивных подростков – подростки с более высоким уровнем агрессивности не владеют конструктивными формами решения проблем [4]. Следовательно, лучшим способом профилактики склонности к агрессивному поведению у подростков является обучение их социальным навыкам. Для достижения этой цели в процессе психологической коррекции в нашей школе решаются следующие задачи:

- обучить подростка умению корректно проявлять свои эмоции;
- выработать чувство сопереживания;
- научить разрешать конфликты конструктивно;
- снятие деструктивных элементов в поведении;
- развить позитивную самооценку [3].

В результате исследования установлено: у значительной доли подростков 7–11 классов отмечен низкий уровень самоконтроля поведения, что, несомненно, вызывает тревогу. В 2024–2025 учебном году таких подростков было 32 % от общего количества тестируемых. В 2025–2026 учебном году низкий уровень самоконтроля поведения показали 30 % подростков 7–11 классов. У 26 % подростков отмечен низкий уровень социальной активности – результат сохраняется в этом учебном году на прежнем уровне. Это говорит о необходимости больших усилий со стороны педагогов школы по обеспечению психолого-педагогических условий социализации

подростков в практической работе. Педагогический коллектив стремится к коллегиальному партнерству педагогов и родителей в создании воспитывающей среды, обогащении ее социально значимыми ценностями, смыслами, нормами. Традициями школы стало проведение таких праздников, как «Папа, мама, я – спортивная семья!», «Фестиваль народов мира!», «Конкурс талантов» и т.д., в которых активно участвуют не только дети, но и их родители. В этом году школа инициировала организацию работы Родительского клуба, в котором осуществляется психолого-педагогическое просвещение родителей.

Важную роль в социализации подростков играет Школьная служба медиации, деятельность которой направлена на обучение подростков мирному разрешению конфликтных ситуаций, развитию навыков общения, умению брать ответственность за свои поступки. К деятельности Школьной службы медиации активно привлекаются родители, которые также обучаются методам урегулирования конфликтов и принципам восстановительной медиации.

При оказании индивидуальной психологической помощи подросткам, склонным к агрессивному поведению, используются как индивидуальные психокоррекционные занятия ребенка с психологом, так и групповые занятия с элементами психологического тренинга. В ходе таких занятий решаются следующие задачи: осознание собственных потребностей; отреагирование негативных эмоций и обучение приемам регулирования своего эмоционального состояния; формирование адекватной самооценки; обучение способам целенаправленного поведения, внутреннего самоконтроля и сдерживания негативных импульсов; формирование позитивных жизненных перспектив и планирования будущего. Техники, используемые в тренинге, в основном направлены на обучение подростков использованию прямого отказа от нежелательного поведения вместо привычных для них способов агрессивного реагирования, обучение правильной оценке социальных ситуаций, подкрепление торможения и гашения агрессивных стереотипов поведения, неподкрепление отклоняющегося поведения и формирование более адаптивных поведенческих паттернов, усиление и расширение продуктивных поведенческих реакций, минимизацию тревожности. С 2025 г. в коррекционной работе педагога-психолога успешно применяется интерактивная песочница, с помощью которой на занятиях создаются условия безопасного самовыражения и самопознания подростков через символическое взаимодействие с окружающим миром.

Таким образом, причины возникновения агрессии могут таиться как в индивидуальном развитии подростка, так и в социальном окружении. Одним из факторов формирования склонности к агрессии у подростков может выступать неспособность владеть конструктивными формами решения проблем. Ключевую роль в предупреждении и коррекции агрессивного поведения подростков играет семья, родители и ближайшее окружение. Но огромный вклад могут внести педагоги и психологи, выполняющие профилактическую работу с подростком.

### **Библиографический список**

1. Басс А., Дарки А. Концепция агрессии/враждебности: учебник. Екатеринбург, 2013. 260 с.
2. Коротченкова Н.И. Влияние стилей семейных отношений на агрессивность личности ребенка: учебное пособие. Новосибирск, 2000. 23 с.
3. Рубцова Е.В. Причины возникновения подростковой агрессии и приемы коррекции проблем педагогически запущенных подростков // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9, № 1 (30). С. 29–32.
4. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.: ИНФРА-М, 2011. 245 с.

## РАБОТА С ГНЕВОМ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

**Е.В. Мясникова**

*МБОУ «СОШ № 4», г. Абакан, Республика Хакасия*

**В** педагогической практике работа с гневом и агрессией является важным аспектом эмоционального благополучия как учащихся, так и преподавателей.

Гнев может проявляться у педагогов по различным причинам, таким как стресс, перегрузка, нехватка поддержки или сложные ситуации с учениками.

В последнее время в школах наблюдается увеличение числа обучающихся с высоким уровнем агрессивности. Это связано с применением различных психологических методов, таких как методика «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка, «Опросник уровня агрессивности» Баса–Дарки, «Цветовой тест отношений» М. Люшера и другие, а также благодаря наблюдениям за поведением учащихся как в классе, так и на мероприятиях. Кроме того, за помощью нередко обращаются родители, педагоги и сверстники [3].

Как помочь таким детям и подросткам? Однозначного решения не существует, как и «волшебной таблетки». Тем не менее, благодаря различным техникам в индивидуальной работе мне удается отмечать снижение уровня агрессивности. Приведем перечень наиболее эффективных методик и подходов:

1. Индивидуальные беседы – создание безопасной атмосферы для открытого обсуждения эмоций и проблем. В данном процессе происходит выявление причин гнева. Первым шагом в управлении гневом является осознание его источников. Учащийся должен обратить внимание на то, что именно провоцирует у него гнев. Это могут быть:

- непослушание или невыполнение заданий от педагогов и родителей;
- конфликты с окружающими;
- личное недовольство результатами своей работы.

2. Игровая терапия – это использование игр для выражения агрессивных чувств в безопасной форме.

3. Техники релаксации – обучение детей методам снятия напряжения и стресса в темной сенсорной комнате. Важно развивать у обучающихся навыки саморегуляции. В своей практике я использую разнообразные техники релаксации:

- дыхательные упражнения, включая применение ароматерапии (если только у ребенка нет аллергической реакции);
- медитацию;
- физические нагрузки.

Эти методы способствуют снижению уровня стресса и предотвращению вспышек гнева.

4. Групповая динамика – работа в малых группах для развития эмпатии и социальных навыков. В своей деятельности применяю тренинги в сенсорной комнате [6].

5. Работа с педагогами по развитию эмоционального интеллекта через индивидуальные беседы и консультации. Создание атмосферы доверия в классе способствует снижению конфликтов. Педагоги, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта, способны эффективно справляться со своими эмоциями и лучше понимать чувства других. Это позволяет находить компромиссы и избегать конфликтных ситуаций.

6. Работа с родителями. Рекомендуется обсуждать с ними их переживания. Обратная связь способствует осознанию своих чувств и нахождению новых способов их управления.

7. Профилактические мероприятия.

Уже несколько лет совместно с классными руководителями мы проводим наблюдения в начале и в конце учебного года, заполняя таблицы на каждого обучающегося по методике «Фронтальная скрининговая диагностика: факторный анализ риска суицидального поведения обучающихся» и «Фронтальная скрининговая диагностика: вовлеченность несовершеннолетних в криминальные субкультуры».

Кроме того, совместно с классными руководителями проводится методика «Социометрия» (Дж. Л. Морено), с помощью которой можно на ранних стадиях определить социальное самочувствие всего класса и выявить изолированных учеников. Часто те, кто оказывается в изоляции, могут впоследствии стать как «буллером», так и «жертвой буллера» [1].

В школе также осуществляется профилактическая диагностика на протяжении всего года. В случае выявления учащегося с высоким уровнем агрессивности проводится более детальное исследование для выяснения причин данного поведения.

Кроме того, организовываются профилактические марафоны, включающие в себя классные часы, тренинги, акции и прочие мероприятия.

Работа с гневом педагога-психолога в общеобразовательном учреждении требует системного подхода и готовности как со стороны самого педагога, так и со стороны административной структуры школы. Эффективные стратегии управления гневом не только способствуют улучшению профессиональной атмосферы, но и содействуют созданию более гармоничных отношений между педагогами и учениками.

Таким образом, методы работы с агрессивными детьми требуют комплексного и индивидуального подхода, что, в свою очередь, может способствовать их социализации и снижению уровня агрессии.

### **Библиографический список**

1. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 105. 159 с.

2. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003 (Проект «Психологическая энциклопедия». С. 266.
3. Петровский А.В. Социальная психология: учебное пособие для студентов педагогических институтов, 1987. 104 с.
4. Пономаренко Л.П., Белоусова Р.В. Основы психологии для старшеклассников: пособие для педагога: в 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2001. Ч.1. Психология общения: 10 кл. 224 с. (Библиотека школьного психолога). С. 168.
5. Пономаренко Л.П., Белоусова Р.В. Основы психологии для старшеклассников: пособие для педагога: в 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2001. Ч. 2. Психология общения: 11 кл. 192 с. (Библиотека школьного психолога). С. 192.
6. Пугачева В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: рабочая книга практического психолога. М., 2003. С. 343.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Д.П. Новикова

*МБДОУ «Березовский детский сад № 2», пгт Березовка, Красноярский край*

**В** последние годы в детской среде происходит накопление целого ряда патологических феноменов. В целом мы наблюдаем эмоционально-личностную и когнитивную неготовность к обучению и адекватному взаимодействию с окружающими, а также снижение иммунных механизмов и адаптационных возможностей детей.

Понятия, что считать «нормой развития» современного ребенка, а что «нижней границей нормы», становятся все более условными, так как нарастает проблема между тем, что считать «индивидуальными различиями в детском сообществе», а что считать «вариантами отклоняющегося развития». Внешне по всем медицинским показаниям состояние ребенка может оцениваться как «соответствующее нормативному», но между тем он будет демонстрировать постоянные конфликты, проблемы в обучении, склонность к деструктивному поведению. Психическое развитие значительного числа детей на сегодняшний день протекает на фоне дефицитного и искаженного формирования функций подкорково-коркового и межполушарного развития, что и определяет границы «нормы развития» [1].

Зачастую рассмотрение того или иного комплекса симптомов ребенка проводится специалистом узкопрофильно. Коррекционно-развивающая работа (далее КРР), как правило, имеет многоотраслевую форму и осуществляется в рамках синдромного подхода по типу «симптом – мишень» [2], т.е. работа направлена на коррекцию конкретного симптома, имеющего важное, но при этом точечное влияние на состояние и поведение ребенка в целом. Но, как правило, за видимыми проблемами кроются скрытые, разные по своему происхождению симптомы, каждый из которых имеет право быть первичным, и КРР необходимо понимать как единую структуру, основанную на универсальных нейробиологических и социокультурных механизмах развития [2]. В работе с детьми с ОВЗ необходимо стремиться к целостному восприятию процесса развития ребенка на всех этапах его онтогенеза, независимо от того, какой именно симптом отклоняющегося развития мы видим во внешних проявлениях. Сопровождение должно строиться по принципу «механизм – мишень» [3]. Любой вариант отклонения в развитии не должен восприниматься изолированно от нарушения в онтогенезе в целом, любой симптом всегда включен в определенный контекст и рассматриваться в контексте, так как любая проблема является лишь внешним, видимым отражением системно-динамической недостаточности познавательного, эмоционально-потребностного и нейросоматического статуса ребенка и, следовательно, диагностика и коррекция должны проводиться на основе целостного анализа состояния этих сфер в их уникальном сочетании у каждого конкретного ребенка [2].

Таким образом, при сопровождении детей с ОВЗ возникает необходимость по-новому смотреть на причинно-следственные изменения в индивидуальном процессе развития каждого ребенка, а не подгонять проявляющиеся у него симптомы под имеющиеся нормативы.

Клинико-психологические исследования отклоняющегося развития показывают наличие так называемого «дрейфа популяционного нейропсихологического синдрома отклоняющегося развития», показывающего тенденцию в последние десятилетия к резкой перестройке мозговых механизмов, лежащих в основе психической дизадаптации детей и оказывающих влияние на процессы их индивидуального развития [1].

По данным Минпросвещения России, за 2024–2025 годы в России проживает более 1 млн детей с ОВЗ и(или) инвалидностью [4]. По данным Министерства образования Красноярского края, в нашем регионе проживает более 36 тыс. детей с официальным статусом ОВЗ и с каждым годом их число только увеличивается [3]. В нашем учреждении есть дети с ОВЗ пяти нозологических групп: ТНР, ЗПР, ТМНР, НОДА, нарушения слуха. У детей данных групп имеются не только сопутствующие их нозологии трудности сенсорной, познавательной, регуляторной, эмоционально-волевой сферами, но и трудности, связанные с органическими поражениями ЦНС. Картина нарушений в развитии современных детей не всегда поддается традиционным методам коррекции. В связи с этим встала проблема поиска нового инструмента воздействия, способного оказывать комплексное влияние на стимулирование и обогащение развития независимо от нозологической группы и сложности структуры дефекта.

Нейропсихологический подход является мощным и действенным инструментом в работе с детьми с ОВЗ. Его применение как дополнительного инструмента по оказанию комплексной специализированной помощи детям позволяет глубже понять структуру и динамику развития психических функций, дает возможность своевременного выявления возможных трудностей и нарушений, что способствует разработке эффективных образовательных и коррекционных мероприятий, увеличивающих эффективность проводимой работы. Важным критерием в выборе именно этого метода стала широта его практической применимости и автономность от объекта сопровождения. Данный подход предполагает рассмотрение психической деятельности ребенка с позиции взаимосвязи между работой головного мозга и различными психическими процессами и поведением ребенка, анализируя его актуальный психологический статус без учета проекции взрослых на его трудности [2]. Данный подход является на сегодняшний день наиболее эффективным немедикаментозным методом, не имеющим побочных действий, эффективность методов и приемов которого уже научно доказана. Однако при включении данного подхода в работу с детьми следует обратить внимание на имеющиеся противоречия:

1. Чрезмерная нагрузка на слабое звено психической деятельности ребенка может привести к минимальной результативности.

2. Подход не является в полной мере универсальным, для подбора подходящей методики необходимо учитывать уровень его актуального развития, уровень и сложность нарушения.

3. К некоторым нейропсихологическим упражнениям имеются противопоказания (эпилепсия, нервные тики, шизофрения, биполярное расстройство личности, с осторожностью при бронхиальной астме, сердечной недостаточности и других патологиях сердечной системы) [2].

Минимизировать противоречия возможно, для этого использование подхода должно не замещать задачи стандартного обучения, а дополнять их, при этом когнитивные и психомоторные методы должны работать в комплексе, взаимодополняя друг друга. Реализация нейропсихологического подхода в учреждении осуществляется в несколько этапов.

1. Диагностический этап – проведение индивидуальных диагностических исследований детей с ОВЗ с использованием метода синдромного анализа, нейропсихологического тестирования, анализа двигательных функций, оценку эмоционально-волевой сферы и исследование межполушарного взаимодействия [2].

2. Коммуникативный этап – установление рабочего и доверительного контакта с другими участниками образовательных отношений (родители (законные представители) воспитанников, педагоги), выдача рекомендаций, настрой на совместную работу.

3. Конструктивный этап – планирование и построение педагогического процесса, собственных действий и действий детей, составление программ с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей, их когнитивных и эмоциональных потребностей.

4. Организационный этап – включение детей в различные виды совместной деятельности. Содержание работы на данном этапе строится в рамках традиционных для нейропсихологического подхода направлений когнитивной и двигательной коррекции и имеет следующие формы деятельности: двигательная (сенсомоторная), когнитивная, нейрогимнастика, нейрохореография, нейроритмика.

Оценка результативности применения подхода осуществляется по ряду критериев, которые можно разделить на 12 областей: двигательная, гностическая и эмоционально-волевая сферы, память, внимание, мышление, речь и речевые процессы, исследование чтения, письма, рисунка и межполушарного взаимодействия, оценка общих характеристик.

Диагностическое исследование по результатам практического применения нейропсихологического подхода в рамках ДОО показало наличие положительной динамики в психофизическом развитии детей с ОВЗ: у 15 % – улучшились показатели психических, физических и адаптационных возможностей, у 60 % – снизился уровень мышечной и психоэмоциональной напряженности, у 48 % – улучшились показатели психического функционала и произвольной регуляции психической активности, у 80 % усилились межполушарные связи, общая работоспособность, устойчивость и произвольность процессов. С учетом того,

что данный подход имеет накопительный эффект, можно предположить, что дальнейшее систематическое и последовательное применение метода создаст надежную основу для развития детей.

### **Библиографический список**

1. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие. 5-е издание (эл.). М.: Генезис, 2017.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 232 с.
3. Министерство образования Красноярского края. URL: <https://krao.ru/deyatelnost/obrazovanie-detej-s-ovz-i-invalidnostyu/inklyuzivnoe-i-spetsialnoe-obrazovanie/?ysclid=mi8rmzrmb5186820854> (дата обращения: 17.11.2025)
4. Минпросвещения России. URL: [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/limited\\_health/?ysclid=mi8rksvos3647303458](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/?ysclid=mi8rksvos3647303458). (дата обращения: 17.11.2025).

## ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Е.В. Семенова, Е.Ю. Дубовик

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

Понятие жизнестойкости, введенное в научный оборот С. Мадди и С. Кобейса, представляют собой систему убеждений личности о себе, мире и отношениях с ним, которая позволяет человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации. Особую значимость развитие жизнестойкости приобретает для подростков из семей, находящихся в социально опасном положении, так как они подвержены множеству рисков, связанных с неблагоприятной семейной обстановкой, социальной изоляцией и психологическими проблемами [2; 3; 5].

Актуальность темы исследования обусловлена растущей потребностью в изучении и развитии жизнестойкости подростков, особенно тех, кто воспитывается в семьях, находящихся в социально опасном положении [1; 4].

Было проведено исследование на базе отдела по делам несовершеннолетних УМВД России. Выборку составили 20 подростков в возрасте от 14 до 17 лет, которые состоят на учете в отделе по делам несовершеннолетних. Из них 12 девочек и 8 мальчиков. В качестве диагностического инструмента были использованы следующие методики: тест жизнестойкости Мадди. Данная методика позволяет определить общий уровень жизнестойкости и выраженность ее компонентов: вовлеченности, контроля и принятия риска; многофакторный личностный опросник Р. Кеттела, данная методика позволяет выявить личностные черты, которые могут выступать как ресурсные или, напротив, препятствующие формированию жизнестойкости; методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Данная методика позволяет выявить особенности самооценки подростков по различным параметрам; полуструктурированное интервью. Данный метод позволяет создать оптимальный баланс между необходимостью получения конкретной информации и возможностью углубления в индивидуальный опыт подростка. Оценивались характеристики жизнестойкости подростков и выявление особенностей ее компонентов, таких как вовлеченность, контроль и принятие рисков.

В ходе эмпирического исследования было выявлено, что большинство подростков из данной выборки продемонстрировали низкий или средний уровень жизнестойкости. Среди девочек показатели в среднем были несколько ниже, чем у мальчиков.

В отношении компонентов жизнестойкости: наиболее низкие значения в группе подростков выявлены по шкале вовлеченности, что свидетельствует о слабой заинтересованности в собственной жизни, апатии. Компонент контроля у большинства участников был на среднем уровне. Наиболее положительными оказались результаты по шкале принятия риска, что может характеризовать подростков как склонных к поиску новизны.

Таким образом, результаты исследования показали, что подростки из семей, находящихся в социально опасном положении, в большинстве своем

демонстрируют средний уровень жизнестойкости с особо низкими значениями по компоненту вовлеченности, что свидетельствует о трудностях в восприятии жизни как значимой и интересной. Также большинство респондентов показали высокий уровень эмоциональной нестабильности, выраженной тревожности и низкой уверенности в себе. Результаты исследования показывают, что подростки из семей, находящихся в социально опасном положении, обладают выраженными дефицитами личностных ресурсов, необходимых для формирования жизнестойкости. Эти подростки нуждаются в коррекционной работе для укрепления внутренних ресурсов, повышения уровня самооценки и социализации.

Для реализации данной работы была разработана программа, которая ориентирована на подростков в возрасте от 14 до 17 лет из семей, находящихся в социально опасном положении. Вторичной целевой аудиторией являются родители, педагоги и социальные работники, имеющие непосредственное влияние на подростков.

Оценка результативности коррекционной работы показала, что группа подростков, прошедшая программу, продемонстрировала значительное улучшение по нескольким ключевым параметрам: эмоциональная устойчивость, вовлеченность в личностное развитие, социальная адаптация, уверенность в своих возможностях, что подтверждает эффективность предложенной системы коррекционной работы.

### Библиографический список

1. Белоногова Е.А. Феномен психологического благополучия как предмет психологических исследований // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2023. С. 23–26.
2. Евтушенко Е.А. Жизнестойкость личности как психологический феномен // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии, 2016. № 60. С. 72–78.
3. Закерничная Н.В. Теоретическое осмысление понятия жизнестойкости в отечественных и зарубежных исследованиях // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 5. С. 61–66.
4. Луканина К.В. Социальный портрет несовершеннолетнего и семей, находящихся в социально опасном положении // Социальная работа и социальная политика в условиях меняющейся архитектуры социального государства: материалы Всероссийской конференции, 6–7 апреля 2021 года, г. Екатеринбург. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2021. С. 148–158
5. Редых А.А. Понятие «жизнестойкость» в контексте оценки личностных ресурсов подростков с девиантным поведением // Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы: сборник статей XI Всероссийской молодежной научно-практической конференции, Чита, 29 апреля 2019 года. Чита: Забайкальский государственный университет, 2019. С. 168–172.

## КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОТЦОВ

А.О. Смаль, О.А. Бенькова

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**П**сихолого-педагогическая компетентность родителей является ключевым фактором, определяющим качество семейного воспитания и гармоничное развитие личности ребенка. В контексте современного акцента на повышении роли отца в семье особую значимость приобретает вопрос о структуре и содержании его психолого-педагогической компетентности. Несмотря на растущий интерес к проблеме отцовства, в научной литературе остается недостаточно систематизированным вопрос о конкретных компонентах, составляющих данную компетентность.

Под психолого-педагогической компетентностью отца понимается интегративная характеристика, отражающая не только совокупность знаний, умений и навыков в области воспитания, но и личностные установки, ценностные ориентации и способность к рефлексии, позволяющие эффективно осуществлять родительские функции [5].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие взаимосвязанные компоненты в структуре компетентности отца.

Когнитивный компонент предполагает наличие у отца системы знаний в области возрастной и педагогической психологии. Сюда входит понимание закономерностей физического, интеллектуального, эмоционального и социального развития ребенка на разных возрастных этапах; осведомленность о типичных возрастных кризисах и способах конструктивного взаимодействия с ребенком в эти периоды; знание основ детской физиологии и здоровья. Как отмечает Р.В. Овчарова, именно когнитивная база служит основой для осознанного выбора методов и приемов воспитания [5].

Эмоционально-ценностный компонент составляет мотивационную основу отцовства. Он предполагает позитивное отношение к отцовской роли, осознание ее личностной и социальной ценности, эмоциональную вовлеченность в процесс взаимодействия с ребенком. Сюда же относятся способность к эмпатии, эмоциональной отзывчивости и поддержке, которые создают необходимый психологический климат для гармоничного развития ребенка. Без сформированного эмоционально-ценностного отношения отцовские функции могут реализовываться формально [1].

Деятельностный компонент отражает практические умения и навыки отца в воспитании и взаимодействии с ребенком. Он включает:

- умение организовать совместную деятельность (игру, творчество, познавательные занятия);
- владение эффективными техниками общения (активное слушание, «Я-сообщения»);

- навыки ухода и заботы о ребенке;
- способность устанавливать и поддерживать дисциплину адекватными, не травмирующими личность методами;
- умение разрешать конфликтные ситуации.

Коммуникативный компонент включает навыки эффективного вербального и невербального общения с ребенком. Это умение слушать и слышать, адекватно выражать свои мысли и чувства, конструктивно разрешать конфликтные ситуации. Важным аспектом является способность отца адаптировать стиль коммуникации в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями ребенка, а также выстраивать партнерский диалог с матерью по вопросам воспитания [3].

Рефлексивный компонент предполагает способность отца к самоанализу и самооценке своей воспитательной деятельности. Это умение критически оценивать свои поступки и их влияние на ребенка, гибко корректировать стиль воспитания, осознавать свои сильные и слабые стороны как родителя. Рефлексия позволяет отцу непрерывно развиваться и адаптироваться к меняющимся потребностям растущего ребенка.

Представленные компоненты не существуют изолированно, а находятся в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии, образуя целостную систему. Например, недостаток знаний (когнитивный компонент) может приводить к неадекватным методам воспитания (деятельностный компонент), что, в свою очередь, будет затруднять установление эмоционального контакта (эмоционально-ценностный компонент).

Таким образом, психолого-педагогическая компетентность отца представляет собой многомерную структуру, ядром которой выступает единство знаний, ценностного отношения, коммуникативных умений, практических навыков и способности к самоанализу. Выделение и описание данных компонентов имеет важное практическое значение, так как позволяет выстраивать целенаправленную и дифференцированную работу по психолого-педагогической поддержке отцов. Разработка и внедрение образовательных программ, тренингов и консультационных услуг для мужчин-отцов должны быть нацелены на комплексное развитие всех структурных элементов их компетентности, что в конечном итоге будет способствовать укреплению института отцовства, повышению качества семейного воспитания и гармоничному развитию подрастающего поколения.

### **Библиографический список**

1. Борисенко Ю.В. Психология отцовства. М.: Институт психологии РАН, 2018. 85 с.
2. Евсеенкова Ю.В. Отцовство как структурно-динамический феномен // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. Вып. 2 / отв. ред. М.С. Яницкий. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. 210 с.
3. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. М.: Время, 2009. 196 с.

4. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года: [утверждена распоряжением Правительства РФ от 25 августа 2014 г. № 1618-р]. URL: <http://static.government.ru/media/files/41d4ffd61a02c7a4b206.pdf> (дата обращения: 10.11.25).
5. Овчарова Р.В. Психология родительства. М.: Академия, 2020. 168 с.
6. Селина В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении. Великий Новгород: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, 2009. 118 с. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/razvitie-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditelej-detej-rannego-vozrasta-v.html> (дата обращения: 10.11.2025).

# ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

**Н.А. Чупрова**

*КГБОУ «Минусинская школа-интернат», г. Минусинск, Красноярский край*

Для современного этапа развития образования в условиях реализации ФГОС ДО характерен переход от традиционных массовых средств информации (книги, телевидение, кинофильмы) к так называемым новым информационным технологиям – мультимедийным презентациям, компьютеризированным системам хранения информации, лазерным каналам связи и т.д.

Актуальность использования ИКТ в организации педагогического процесса обусловлена необходимостью повышения качества воспитательно-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

В век информатизации от неслышащего дошкольника требуются умения подстраиваться под изменяющиеся условия современного мира. Данная проблема – одна из самых актуальных в дошкольной педагогике и детской психологии, поскольку взаимодействие человека с окружающим миром возможно благодаря его активности и деятельности, а еще и потому, что активность является непременной предпосылкой формирования интеллектуальных умений, самостоятельности и инициативности. И поэтому сейчас современные программы предусматривают формирование у дошкольников не отдельных фрагментарных «облегченных» знаний об окружающем, а вполне достоверных элементарных систем представлений о различных свойствах и отношениях предметов и явлений [3].

Н.Н. Поддяков, один из ведущих специалистов в области познавательного развития дошкольников, справедливо подчеркивает, что на современном этапе надо давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний, как это имело место в традиционной системе умственного воспитания [4].

Отличительной особенностью дошкольного образования в XXI веке является внедрение информационно-коммуникативных технологий, главная цель которых развитие познавательного интереса у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха. ИКТ выполняют определенную образовательную функцию, помогая воспитаннику разобраться в потоке информации, воспринимать ее, запомнить. И одним из требований к выпускнику, включающимся в ФГОС ДО, является наличие устойчивого познавательного интереса, проявление познавательно-исследовательской деятельности [2].

Наиболее эффективная форма организации работы с компьютером в детском саду, которую я использую в своей работе, – проведение коррекционных занятий с использованием мультимедийных презентаций. Она дает возможность

оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение глухих и слабослышащих детей с разным уровнем познавательного развития и значительно повысить эффективность педагогической деятельности. Занятие с использованием мультимедийной презентации должно быть эмоциональным, ярким, с привлечением большого количества иллюстративного материала, с использованием звуковых и видеозаписей.

Детям нравятся занятия, на которых есть презентация, они ждут подобных занятий и работают на них с гораздо большей отдачей.

Ведущей деятельностью дошкольника является игра, поэтому развивать познавательные процессы легче через электронные дидактические игры. В условиях игры дети лучше сосредотачиваются и запоминают, чем по прямому заданию взрослого. Первоначально использовала готовые игры с различных сайтов из сети Интернет и создала медиатеку дидактических игр. Но однажды не нашла нужной мне в данный момент игры и решила сделать ее сама. Игра и нашла живой отклик у детей и вдохновила меня на дальнейшее творчество в этом направлении. Мною были созданы следующие электронные дидактические игры «Четвертый лишний», «Кто где живет?», «Назови одним словом», «Забавная математика», «Веселый счет» и т.д. В игре с использованием информационно-коммуникационных технологий дети охотнее преодолевают трудности.

Еще одна область применения информационно-коммуникационных технологий в познавательном развитии дошкольников на коррекционно-развивающих занятиях является использование развивающих компьютерных программ, игр и мультфильмов.

Играя в компьютерные игры, ребенок учится планировать, выстраивать логику элемента конкретных событий, представлений, у него развивается способность к прогнозированию результата действий. Он начинает думать прежде, чем делать. Это означает начало овладения основами теоретического мышления.

Научные исследования по использованию развивающих и обучающих компьютерных игр, организованные и проводимые специалистами Ассоциации «Компьютер и детство», показали, что благодаря мультимедийному способу подачи информации достигаются следующие результаты: дети легче усваивают понятия формы, цвета и величины, глубже постигаются понятия числа и множества, быстрее возникает умение ориентироваться на плоскости и в пространстве, тренируется внимание и память, развивается мелкая моторика, формируется тончайшая координация движений глаз, развиваются элементы наглядно-образного и теоретического мышления [1].

При условии систематического использования информационно-коммуникационных технологий в сочетании с традиционными методами обучения значительно повышается эффективность развития познавательной активности. У выпускника дошкольника сформируются предпосылки к учебной деятельности, которые подготовят детей к следующей ступени, новому этапу в их жизни – школьному обучению.

### **Библиографический список**

1. Демкин В.П., Можаяева Г.В., Тубалова И.В. Особенности использования новых информационных технологий для обучения детей-инвалидов по слуху . URL: [https://dl.libcats.org/genesis/377000/35f3d18c8e1b3a84fb8de7a3be2ce9ec/\\_as/\[Demkin\\_V.P.,Mozhaeva\\_G.V.,Tubalova\\_I.V.\]\\_Osobenno\(libcats.org\).pdf](https://dl.libcats.org/genesis/377000/35f3d18c8e1b3a84fb8de7a3be2ce9ec/_as/[Demkin_V.P.,Mozhaeva_G.V.,Tubalova_I.V.]_Osobenno(libcats.org).pdf) (дата обращения: 06.11.2025).
2. Комарова Т.С., Туликов А.В., Комарова И.И. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. 167 с.
3. Куревлева Н.В. Применение специализированных компьютерных технологий в специальном образовании. URL: [https://vestnikpedagoga.ru/servisy/meropriyatiya/faily\\_ishodniki/2850.doc](https://vestnikpedagoga.ru/servisy/meropriyatiya/faily_ishodniki/2850.doc) (дата обращения: 06.11.2025).
4. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. СПб.: Образовательные проекты, 2021. 145 с.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МАЛЬЧИКОВ С ТНР И РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ: ОПЫТ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА

**Е.С. Шидловская**

*МБДОУ «Березовский д/с № 1 к/в», пгт Березовка, Красноярский край*

*Дети никогда не слушают старших,  
но никогда не ошибаются, копируя их.  
Дж. Болдуин*

Дошкольное учреждение – одно из важных мест для психолого-педагогической поддержки ребенка, где он не только получает образование, но и учится социальным нормам, взаимодействию со сверстниками и взрослыми. Одной из особенностей работы с детьми в детском саду является то, что воспитанники приходят из разных семей с различными социальными установками, сформированные разными стилями воспитания. Разнообразие этих установок влияет на поведение детей, их эмоциональное состояние и взаимодействие в коллективе сверстников. Уникальность моей группы компенсирующей направленности заключается в том, что она состоит только из мальчиков, и все они разные, и как важно учесть характер и темперамент каждого ребенка. Ведь это является важным фактором успешной коррекции. Мне, как специалисту, надо выстроить грамотную работу как с детьми, так и с родителями.

Я молодой специалист, не так давно работаю с детьми данной группы: дети с ТНР, 5–6 лет, 11 мальчиков. У меня возникли трудности: а как мне взаимодействовать с ними? Как получить доверие как к педагогу? Как выстроить свою работу, когда дети воспринимают меня иначе? Ведь я молодой педагог, дети воспринимают меня как «подругу» и не чувствуют границ.

Наблюдая и анализируя свою группу, я условно разделила мальчишек по уровню воспитания и особенностям поведения.

Первые – дети, не знающие границ дозволенного. У них нет примера поведения, нет норм и правил, которые нужно соблюдать. Это дети с отсутствием авторитета – нет примера для подражания, нет взрослого, который будет казаться в глазах ребенка главным. И дети с разным подходом в воспитании – мама и папа не могут договориться между собой, частые споры, «перетягивание одеяла на себя», противостояние друг другу. У детей могут развиваться эмоциональная нестабильность, агрессивность, замкнутость, низкая мотивация к познанию окружающего мира и коррекции речевых недостатков.

Отсюда возникает сложность – а как успокоить данный тип детей? Как привлечь их внимание на занятии?

Методы, которые я внедрила в свои занятия:

1. Важно соблюдать структуру и правила на занятии. Правила помогают детям быть ответственными, держать свое слово. Перед каждым занятием мы повторяем правила нашего взаимодействия.

2. Для привлечения внимания я использую наглядный материал, мультимедийное оборудование – показ видео, презентаций. Грамотно чередуя их, не перегружая ребенка.

3. Одно из главных правил нашего взаимодействия – отвечать только по поднятой руке. Когда говорит педагог – важно слушать и не перебивать, не выкрикивать. Поднял руку – ответил, получил обратную связь, сел. Дети чувствуют авторитетность педагога, границы, он становится примером для подражания, это удовлетворяет потребность детей в авторитете.

4. Один из важных аспектов успешной работы – совместное обсуждение успехов и неудач. Получилось выполнить задание – обсуждаем, что ты сделал для того, чтобы получилось, расскажи ребятам. Какие усилия были приложены. Не получилось выполнить – обсудить чего не хватило, сказать, что ребенок старался, рассказать, что нужно сделать в следующий раз. Тем самым мы даем ребенку возможность исправиться, поднимаем мотивацию к обучению.

5. Создавать ситуации успешности. Предлагается давать детям поручения, с которыми они могут справиться (дежурство, собрать разрезную картинку из большего количества деталей и т.д.). Но при этом давать задания с усложнением, чтобы ребенок приложил усилия. Данным приемом мы повышаем адекватную самооценку ребенка.

Одним из ключевых аспектов является работа с родителями. Как же новому педагогу выстроить грамотную работу и получить доверие родителей?

1. Использование техники «Активное слушание». Я применяю ее на индивидуальных консультациях, родительских клубах. Родители понимают, что их мнения и ожидания слышат.

2. Прежде чем рассказывать о том, что плохого случилось за день, я рассказываю хорошее, даже если его было не так много (сам составил рассказ, получилось аккуратно вырезать и т.д.). Данный способ вселяет родителям надежду, что не все так плохо, как кажется на самом деле.

3. Предлагаю родителям придумать совместные домашние ритуалы, подкреплять словесное – наглядным. Например, за выполнение домашнего задания вешать на стену смайлики, ходить гулять каждый вечер и т.д. Не забываем, что в нашем деле главное – система.

4. Объясняю родителям, что «Ваш личный пример должен быть частым, ясным и значимым. Нельзя воспитывать детей одним подвигом в месяц – ребенок должен понимать значение и последствия своих поступков. Одной фразы «делай, как я» – недостаточно, важно много и доступно объяснять» [1].

Следующая категория детей – «я маленький». В этой группе дети с лозунгом: «не могу, не хочу, не буду», нежелание, отсутствие мотивации. И дети, которые вызывают «жалость», ребенок-инвалид, за которого все выполняют, постоянно жалеют, «сюсюкают». Это дети, чье воспитание передали бабушке – залюбленные, гиперопекаемые дети. У таких детей могут развиваться повышенная тревожность, замкнутость, низкая самооценка или протестное поведение.

Трудность, с которой я столкнулась – ребенок не желает ничего делать, мотивация отсутствует, выполняет – лишь бы меня больше не трогали. Как же выстроить работу?

1. Также важно визуальное подкрепление занятий, внеурочной деятельности. Картинки, видео – всегда заинтересовывают детей. А что там? А как? Развиваем тем самым интерес к занятиям.

2. Во время занятия подбадривать детей. «У тебя все получится», «Какой ты молодец», «Как здорово у тебя получается». У детей на лице сразу улыбка, появляется вера в свои силы и возможности.

3. Смайлики, значки, фишки, наклейки – одно из лучших мотивационных подкреплений. В нашей группе есть традиция – в конце недели мы подсчитываем значки и даем призы за 1, 2, 3 места. Чем не мотивация для мальчиков?

4. Самостоятельность, право выбора, ответственность – вот чего так не хватает нашим детям. Хочешь сделать сам? Покажи, как ты умеешь. Назначить дежурным по занятиям – раздать/собрать пеналы, тетради.

В работе с родителями важно донести, что их ребенок может самостоятельно выполнять различные действия. В своей практике я активно пишу в родительские чаты – отправляю фото и видео с занятий, пишу об успехах детей. При личных встречах делюсь тем, чего мы достигли на занятиях. Также рекомендую родителям давать детям домашние поручения: протереть пыль, помыть посуду, убрать игрушки. Ребенок должен понимать, где его зона ответственности.

Третья категория детей – с адекватной системой воспитания. Это дети, которые растут в полной семье, чьим воспитанием занимаются оба родителя, договариваясь и обсуждая подходы в воспитании. Дети четко понимают своих родителей, их идеи и принципы. Между взрослыми и ребенком ведется открытый диалог, родители уважают мнение ребенка, прислушиваются к нему.

На первый взгляд кажется, какие здесь могут быть проблемы? Но на самом деле трудности, мешающие обучению и воспитанию есть. Этим детям присуща борьба за лидерство. Мальчишки пытаются прошупать границы дозволенного, и это норма. Дети стараются быть всегда первыми, в центре внимания, показать свое Я. Из этого возникает трудность – дети не умеют решать конфликты. Первая реакция – плач, незнание что делать, организм в стрессе. Что делать педагогу (тем более, если ребенок надул щеки и на всех обиделся)? Важно выстроить доверительные отношения с детьми. Дать им понять, что я человек, к которому всегда можно обратиться за помощью, я не враг, я могу помочь. Но это не означает, что мне можно жаловаться. Мы стараемся адекватно, без слез, решить ситуацию. Каждый раз, когда между воспитанниками происходят ссоры, недопонимания, я сначала веду на разговор каждого индивидуально, выслушиваю каждую сторону, и только потом мы небольшой группой решаем этот конфликт. Я говорю детям, что у каждого свои сильные стороны и важно проявлять уважение к своим сверстникам.

Различные особенности детей требуют дифференцированного подхода в педагогической и психологической работе. Эффективное использование методов, соответствующих особенностям каждого ребенка, помогает поддержать развитие ребенка, способствовать формированию здоровых личностных и социальных навыков, а также сделать семейные взаимоотношения более гармоничными и конструктивными.

#### **Библиографический список**

1. Ковалев С.В. Психология семейных отношений. Педагогика 1987. 160 с.
2. Кузьмишина Т.Л. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т.Л. Кузьмишина, Е.С. Амелина, А.А. Пермякова, Е.А. Хохлова // Современная зарубежная психология. 2014. № 1. С. 16–25.

## РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО К ОСВОЕНИЮ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Н.В. Юркова**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

В статье представлены подходы к определению психолого-педагогических условий развития готовности педагогов к освоению новых технологий, автором предлагается описание проекта, включающего комплекс психолого-педагогических мероприятий, поэтапная реализация которых будет способствовать развитию готовности педагогов ДОО к освоению новых образовательных технологий.

Сегодня использование современных педагогических технологий в образовательном процессе в дошкольных учреждениях является одной из актуальных задач. Использование современных педагогических технологий в дошкольных образовательных учреждениях служит для обеспечения эффективности обучения и воспитания. В современных условиях ребенок выступает в роли не «объекта», а «субъекта» образования, ребенок – самоценная личность.

Проблеме формирования готовности к различным видам профессиональной деятельности педагога профессионального обучения посвящены работы С.А. Белова, Н.П. Гаманенко, Е.А. Гнатышиной, М.В. Корчагиной, М.Р. Магомедалиевой, Н.Д. Машлыкиной, Г.Н. Репетуевой, С.М. Тихановской и др. Аксиологические условия формирования профессиональной готовности педагогов к применению педагогических инноваций выделяют Г.А. Степанова, Я.С. Аксарина:

1. Использование педагогом методов педагогической рефлексии в своей практике.

2. Агональность педагогической деятельности.

3. Развитие профессионально-педагогической компетентности [5].

В образовательной организации, по мнению И.Р. Лазаренко, Н.А. Матвеева, С.В. Колесова, Л.Г. Куликова и О.А. Логинова, необходимо создать специальные психолого-педагогические условия, позволяющие педагогам образовательной организации успешно использовать инновационные формы и технологии в образовательном процессе: мотивация педагогов к осуществлению инновационной деятельности; организация педагогического субъект-субъектного взаимодействия участников инновационного образовательного процесса; организация исследовательской и творческой (проектной) деятельности, необходимой для принятия решений, разработки и внедрения значимых инновационных изменений; создание особой креативной среды [3].

Условия, которые способствуют формированию мотивации педагога к внедрению современных технологий в деятельность общеобразовательной организации, выделяет М.С. Лукичева:

1. Актуализация инновационного потенциала педагога посредством включения его в мероприятия, формирующие образ будущего и этапов его становления.

2. Повышение уровня образования педагога, основываясь на проблемах его практики, выявленных в ходе анализа [4].

Необходимость создания рефлексивной среды для формирования готовности личности педагога к инновациям отмечают Н. Городецкая, Н. Гавришкив, М. Каминская и Л.С. Подымова [1]. Авторы предлагают в качестве эффективного метода формирования готовности личности педагога к инновациям использовать рефлексивно-инновационный практикум, который позволяет расширять креативные возможности педагога и его способность к нововведениям [1].

Как отмечает С.Н. Захарова Немаловажную роль в психологическом сопровождении процессов формирования готовности к инновационным процессам в образовании играет проведение программ и тренингов, позволяющих учителю развивать свои рефлексивные способности, повышать внутреннюю мотивацию, способствовать принятию и реализации инновационных изменений [2].

Для развития готовности педагогов к освоению новых образовательных технологий и развития их творческого потенциала нами был разработан проект «Фестиваль новых педагогических технологий», в котором реализованы следующие психолого-педагогические условия:

- осознание личного смысла новых технологий и их ценности для успешной профессиональной педагогической деятельности;
- организация субъект-субъектного взаимодействия педагогов;
- создание рефлексивной среды.

Реализация указанных психолого-педагогических условий происходила в три этапа.

1. Мотивационный этап был направлен на развитие мотивации к участию в проекте и развитие положительного отношения к инновациям в образовании:

- Круглый стол на тему «Современные педагогические технологии в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации» направлен на выявление трудностей, с которыми сталкиваются педагоги при внедрении новых технологий, а также обмен опытом и знаниями.

- Семинар-практикум «Эмоциональная готовность педагога к новым технологиям» направлен на формирование положительного эмоционального отношения педагогов к процессу освоения, создания и внедрения новых технологий.

2. Теоретический этап включал просвещение педагогов ДОО о современных инновациях в образовании, современных педагогических технологиях, применяемых в образовательном процессе ДОО:

- Просвещение ДОО об инновационных образовательных технологиях дошкольного образования через подключение к вебинарам.

3. Практический этап нацелен на развитие личностных качеств педагогов, необходимых для освоения новых образовательных технологий, реализации творческого потенциала педагогов, мотивации к обобщению и трансляции инновационного педагогического опыта:

- Комплекс занятий с элементами тренинга «Творческий потенциал педагога», направленных на развитие готовности к использованию новых педагогических технологий в профессиональной деятельности, погружение в рефлексивную среду для восприятия и осознания педагогом своих личностных и профессиональных возможностей, преодоления сопротивления реализации инновационной деятельности.

– Инновационно-рефлексивный практикум, направленный на актуализацию собственного педагогического опыта, его рефлексии, переосмысление себя и своей деятельности в области создания новшеств.

– Разработка проектов в мини-группах педагогов по созданию современной педагогической технологии, направленной на познавательное развитие детей дошкольного возраста.

– Представление результатов проектной деятельности по разработке новых технологий в формате серии мастер-классов «Мастерская идей» для создания условий профессионального развития и самосовершенствования, формирования мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности.

В результате реализации проекта были сделаны выводы о результативности психолого-педагогических условий.

После реализации проекта «Фестиваль новых педагогических технологий» были выявлены следующие положительные результаты по характеристикам готовности к овладению новых технологий педагогов:

– повышение количества педагогов с оптимальным уровнем восприимчивости к новшествам;

– повышение количества педагогов с активным саморазвитием;

– повышение количества педагогов с высоким уровнем методологической культуры в области современных педагогических технологий;

– повышение значений по всем показателям готовности педагогов к инновационной деятельности, наибольшая положительная динамика представлена по шкале «мотивационно-творческая направленность личности».

### **Библиографический список**

1. Городецкая Н., Гавришкв Н., Каминская М. Последовательность преодоления педагогами препятствий к внедрению новаций при обучении иностранным языкам // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка, 2018. № 1. С. 134–140.
2. Захарова С.Н. Программа формирования готовности к инновационным процессам в образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S1. С. 36–40.
3. Лазаренко И.Р., Матвеева Н.А., Колесова С.В., Куликова Л.Г., Логинова О.А. Готовность педагогов образовательных организаций среднего общего образования к инновационной деятельности (методика диагностики и анализа). Барнаул: АлтГПУ, 2022. 52 с.
4. Лукичева М.С. Формирование мотивации педагогов к внедрению икт в деятельность общеобразовательной организации // Наука, образование и культура. 2017. № 9 (24). С. 76–79.
5. Степанова Г.А., Аксарина Я.С. Проблемы формирования профессиональной готовности педагогов к применению педагогических инноваций // Вестник Академии энциклопедических наук. 2015. № 2 (19). С. 46–50.

## Сведения об авторах

**Акулов Евгений Александрович** – магистрант института психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Арамачева Людмила Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Арженных Юлия Сергеевна** – студентка института психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Барканова Ольга Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Бенькова Оксана Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент КГПУ им. В.П. Астафьева, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

**Вербианова Ольга Михайловна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Гоголь Алёна Станиславовна** – магистрант института психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Гох Анатолий Фёдорович** – кандидат культурологии, доцент кафедры психологии и педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Груздева Ирина Васильевна** – педагог-психолог ЧДОУ № 53, г. Красноярск, Россия

**Груздева Ольга Васильевна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Демьянова Юлия Александровна** – магистрант института психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Дубовик Евгения Юрьевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Едаменко Анастасия Алексеевна** – аспирант ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Журавлева Екатерина Дмитриевна** – студентка ФГБОУ ВО «Академия ГПС МЧС России», г. Москва, Россия

**Ковалева Елена Валерьевна** – магистрант института психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Козлова Ольга Викторовна** – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Колесникова Ирина Геннадьевна** – кандидат филологических наук, декан факультета психологии НГПУ им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия

**Кухар Марина Алексеевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Лаврик Оксана Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Академия ГПС МЧС России», г. Москва, Россия

**Леганькова Ольга Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и детской психологии БГПУ, г. Минск, Республика Беларусь

**Лугарева Лилия Викторовна** – кандидат психологических наук, заместитель заведующего МБДОУ № 70, г. Железногорск, Россия

**Маннанова Елена Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии НГПУ им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия

**Матвеева Ольга Николаевна** – преподаватель центра дошкольного образования КК ИРО, г. Красноярск, Россия

**Миллер Ольга Михайловна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Мухутдинова Ксения Михайловна** – магистрант института психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Недашковская Анастасия Сергеевна** – магистрант института психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Неровня Ольга Александровна** – магистрант БГПУ, г. Минск, Республика Беларусь

**Первитская Алёна Михайловна** – кандидат психологических наук, доцент РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

**Петеримова Ксения Александровна** – специалист по учебно-методической работе института математики, физики и информатики КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Романова Алина Александровна** – магистрант института психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Рудь Мария Валентиновна** – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Скачкова Мария Сергеевна** – студентка ФГБОУ ВО «Академия ГПС МЧС России», г. Москва, Россия

**Смирнова Юлия Ивановна** – педагог-психолог МБДОУ № 144, г. Красноярск, Россия

**Титова Ольга Ивановна** – кандидат психологических наук, доцент, Сибирский юридический институт МВД России, г. Красноярск, Россия

**Титовец Татьяна Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики БГПУ, г. Минск, Республика Беларусь

**Тодышева Татьяна Юрьевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Улыбина Екатерина Владимировна** – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Уткин Анатолий Валерьевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия

**Федотова Юлия Андреевна** – магистрант института психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Цуканова Светлана Владимировна** – старший преподаватель центра дошкольного образования КК ИРО, г. Красноярск, Россия

**Шкерина Татьяна Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Юркова Наталья Валерьевна** – магистрант института психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

## Information about the authors

**Akulov Evgeny Alexandrovich** – Master’s student at the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Aramacheva Lyudmila Viktorovna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Arzhenykh Yulia Sergeevna** – Student at the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Barkanova Olga Vladimirovna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Benkova Oksana Anatolievna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**Verbianova Olga Mikhailovna** – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Gogol Alena Stanislavovna** – Master’s student at the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Gokh Anatoly Fedorovich** – Candidate of Cultural Studies, Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Gruzdeva Irina Vasilyevna** – Educational psychologist at private preschool educational institution № 53, Krasnoyarsk, Russia

**Gruzdeva Olga Vasilyevna** – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Demyanova Yulia Alexandrovna** – Master’s student at the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Dubovik Evgenia Yuryevna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Edamenko Anastasia Alekseevna** – Postgraduate student at Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LPR

**Zhuravleva Ekaterina Dmitrievna** – Student at the Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Moscow, Russia

**Kovaleva Elena Valeryevna** – Master’s student at the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Kozlova Olga Viktorovna** – Senior Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Kolesnikova Irina Gennadievna** – Candidate of Philological Sciences, Dean of the Faculty of Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia

**Kukhár Marina Alekseevna** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Lavrik Oksana Viktorovna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Moscow, Russia

**Legankova Olga Viktorovna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General and Child Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus

**Lugareva Liliya Viktorovna** – Candidate of Psychological Sciences, Deputy Head of municipal budgetary preschool educational institution № 70, Zheleznogorsk, Russia

**Mannanova Elena Anatolievna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Practical Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia

**Matveeva Olga Nikolaevna** – Lecturer at the Centre for Preschool Education, KK IRO, Krasnoyarsk, Russia

**Miller Olga Mikhailovna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Mukhudinova Ksenia Mikhailovna** – Master’s student at the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Nedashkovskaya Anastasia Sergeevna** – Master’s student at the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Nerovnya Olga Alexandrovna** – Master’s student at Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus

**Pervitskaya Alena Mikhailovna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

**Peterimova Ksenia Alexandrovna** – Specialist in educational and methodological work at the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Romanova Alina Alexandrovna** – Master’s student at the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Rud’ Maria Valentinovna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LPR

**Skachkova Maria Sergeevna** – Student at the Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Moscow, Russia

**Smirnova Yulia Ivanovna** – Educational psychologist at municipal budgetary preschool educational institution № 144, Krasnoyarsk, Russia

**Titova Olga Ivanovna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Krasnoyarsk, Russia

**Titovets Tatyana Evgenievna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General and Preschool Pedagogy, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus

**Todysheva Tatyana Yuryevna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Ulybina Ekaterina Vladimirovna** – Senior Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Utkin Anatoly Valeryevich** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Professional Pedagogy and Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

**Fedotova Yulia Andreyevna** – Master’s student at the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Tsukanova Svetlana Vladimirovna** – Senior Lecturer at the Centre for Preschool Education, KK IRO, Krasnoyarsk, Russia

**Shkerina Tatyana Alexandrovna** – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

**Yurkova Natalya Valeryevna** – Master’s student at the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

Осенняя научная сессия КГПУ им. В.П. Астафьева  
«Система педагогического образования –  
ресурс развития общества»

СОВРЕМЕННОЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

Материалы XI Всероссийских (с международным участием)  
психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой  
(Яблоковские чтения)

Красноярск, 13 ноября 2025 г.

*Электронное издание*

Редактор *А.П. Малахова*  
Корректор *Ж.В. Козупица*  
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Отдел научных исследований и грантовой деятельности КГПУ им. В.П. Астафьева,  
т. 8(391) 217-17-82

Подготовлено к изданию 06.03.26.  
Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 21,5