

**МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА**

**XXVII Международный научно-практический форум  
студентов, аспирантов и молодых ученых**

**ФЕНОМЕНЫ И ТЕНДЕНЦИИ  
РАЗВИТИЯ  
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ  
И ПЕДАГОГИКИ ДЕТСТВА**

Сборник статей  
по итогам XIII Всероссийской конференции  
школьников, студентов, молодых ученых,  
посвященной 130-летию со дня рождения Л.С. Выготского

Красноярск, 28–29 апреля 2026 г.

*Электронное издание*

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

## **МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА**

**XXVII Международный научно-практический форум студентов,  
аспирантов и молодых ученых**

## **ФЕНОМЕНЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ДЕТСТВА**

Сборник статей  
по итогам XIII Всероссийской конференции  
школьников, студентов, молодых ученых,  
посвященной 130-летию со дня рождения Л.С. Выготского

Красноярск, 28–29 апреля 2026 г.

*Электронное издание*

Красноярск  
2026

ББК 74.00+88.41

Ф 423

**Редакционная коллегия:**

*И.А. Яценко (отв. ред.)*

*Л.В. Арамачева*

*А.Ф. Гох*

*Т.И. Петрова*

**Ф 423 Феномены и тенденции развития современной психологии и педагогики детства:** сборник статей по итогам Всероссийской конференции школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск, 28–29 апреля 2026 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 978-5-00102-807-9

Представлены результаты научно-исследовательских работ студентов, магистрантов и молодых ученых, выполненных под руководством преподавателей вузов. Издание охватывает широкий спектр актуальных проблем современной психологии и педагогики, сгруппированных по четырем тематическим направлениям.

Адресован научным работникам, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам педагогических и психологических направлений подготовки, а также практикующим педагогам-психологам и социальным педагогам образовательных организаций.

ББК 74.00+88.41

ISBN 978-5-00102-807-9

(XXVII Международный научно-практический форум  
студентов, аспирантов и молодых ученых  
«МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА»)

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

# СОДЕРЖАНИЕ

## Раздел 1.

### РАЗВИТИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Валеева С.А., Алырчикова К.М.**

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 9

**Валетчик С.Е.**

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:  
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ..... 12

**Дождева М.В.**

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ  
И ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 15

**Ефанова А.В.**

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ СОТРУДНИЧАТЬ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ 10–11 ЛЕТ  
НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК ..... 19

**Карабухина А.Е.**

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 22

**Кичко А.А.**

ИНТЕГРАЦИЯ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 25

**Коренева Е.Н.**

ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ  
СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 29

**Куницына А.А., Федоренко У.С.**

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 32

**Мироненко И.В., Жарикова И.Е.**

ОПЫТ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
О ПРАВИЛАХ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ  
ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 35

**Охтеркина Н.Р.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 38

**Поддубная А.Д.**

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ  
КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 41

**Понамарчук Д.Д.**

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ  
В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ..... 44

**Протопопова А.В.**

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ,  
ПОСЕЩАВШИХ И НЕ ПОСЕЩАВШИХ ДОШКОЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ ..... 47

**Рудых С.В.**

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНЫХ ИГР..... 50

**Сипкина О.А.**

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ  
КАК СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ  
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 53

**Сушкова А.И.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ  
В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ..... 56

**Федорова А.А.**

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 59

**Черняков Д.А.**

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ  
РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 62

**Чильдинова К.А.**

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:  
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ..... 65

**Шмидт И.Д.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 68

**Раздел 2.**

**ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА И СТУДЕНЧЕСТВА:  
СОЦИАЛИЗАЦИЯ, РИСКИ, САМОРЕГУЛЯЦИЯ**

**Аржених Ю.С.**

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ..... 73

**Григорьева Д.А.**

ВОЗМОЖНОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СПЛОЧЕННОСТИ УЧАСТНИКОВ  
ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ПРОЦЕССЕ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ ..... 76

**Давлетшина Э.А.**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАЦИЙ ПОВЕДЕНИЯ  
СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 79

**Екимовских А.Т.**

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ПРОКРАСТИНАЦИИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ..... 82

**Замбужицкий Н.Е.**

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ  
ПОСРЕДСТВОМ РОЛЕВЫХ ИГР ЖИВОГО ДЕЙСТВИЯ ..... 86

|                                                                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Зубко А.А.</b><br>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ ТРЕВОЖНОСТИ<br>СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ .....                                                                                      | 89  |
| <b>Иванова А.А.</b><br>УПОТРЕБЛЕНИЕ ОБЩЕННОЙ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ ПОКОЛЕНИЯ «Z».....                                                                                                          | 92  |
| <b>Катеринич А.А.</b><br>ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КИБЕРБУЛЛИНГА СРЕДИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ .....                                                                                                | 96  |
| <b>Мостовая С.С.</b><br>ДЕФОРМАЦИЯ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ ПОД ВЛИЯНИЕМ ПРЕКАРНОЙ СРЕДЫ<br>КАК МЕХАНИЗМ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПАТТЕРНОВ<br>У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ .....                  | 99  |
| <b>Муромцева А.С.</b><br>РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ КОНСТРУКТИВНО РАЗРЕШАТЬ КОНФЛИКТЫ<br>ПОСРЕДСТВОМ КОММУНИКАТИВНЫХ ИГР.....                                                       | 102 |
| <b>Селева Л.С.</b><br>ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОДУКТИВНОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ОБРАЗОВАНИЕ<br>ПОДРОСТКОВ 13–15 ЛЕТ .....                                                                       | 105 |
| <b>Парфенова Т.А.</b><br>ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ<br>В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br>НА СОРЕВНОВАТЕЛЬНУЮ ТРЕВОЖНОСТЬ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ ..... | 108 |
| <b>Федотова Ю.А.</b><br>ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ,<br>ЗАНИМАЮЩИХСЯ КОННЫМ СПОРТОМ .....                                                                  | 111 |
| <b>Фролкин Д.Ю.</b><br>ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА<br>СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ .....                                                                                         | 115 |

### Раздел 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ, ПОДГОТОВКА КАДРОВ И ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ОБРАЗОВАНИИ

|                                                                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Агаева А.Д.</b><br>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА<br>В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....                                                    | 119 |
| <b>Герасимчик Е.В.</b><br>ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ЛИНГВОТРЕНАЖЕР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЛЕКСИКОНА ШКОЛЬНИКОВ<br>В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ..... | 122 |
| <b>Дерюшкина О.В.</b><br>ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ<br>С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....                                                            | 125 |
| <b>Кальерова В.А.</b><br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ<br>У ШКОЛЬНИКОВ .....                                                                | 128 |

|                                                                                                                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Канарева Е.Ю.</b><br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ<br>ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br>ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ .....                              | 131 |
| <b>Кочетков М.А.</b><br>СТЕПЕНЬ ДОВЕРИЯ ИСКУССТВЕННОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА:<br>АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ .....                                                         | 134 |
| <b>Посадова М.Е., Захарова Е.В.</b><br>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕХНОПАРКА «КВАНТОРИУМ»<br>ДЛЯ СОЗДАНИЯ ДОСТУПНОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЫ<br>ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ..... | 137 |
| <b>Ржанов А.А.</b><br>ЦИФРОВАЯ ФИДЖИТАЛ-ЛАБОРАТОРИЯ<br>КАК ИНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ<br>ПСИХОМОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ .....                                                | 140 |
| <b>Сивакова Е.М.</b><br>РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА<br>ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ .....                                                                                        | 143 |
| <b>Сухобрус Я.М.</b><br>ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ЗОНЕ СВО .....                                                                                                                                      | 146 |
| <b>Трутнева А.А.</b><br>СУТОЧНЫЕ РИТМЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЖИМА ДНЯ У СТУДЕНТОВ<br>КАК ПРОДОЛЖЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ БИОРИТМОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ<br>В ОНТОГЕНЕЗЕ .....                                                | 150 |
| <b>Югова В.В.</b><br>ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И РЕСУРСЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ<br>С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ТЕХНИКУМА .....                                                                                          | 154 |

#### **Раздел 4.**

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ, ИНКЛЮЗИЯ И СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Акулов Е.А.</b><br>ПРОФИЛАКТИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ:<br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ .....                                                                                                                                                         | 158 |
| <b>Вититлова Д.А., Варакина А.И., Головинова А.М., Тедеева В.Х., Резвых А.А., Рябова А.В.</b><br>ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СНИЖЕНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ<br>У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ<br>СРЕДСТВАМИ ИЗОТЕРАПИИ ..... | 162 |
| <b>Ганиева А.М.</b><br>АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПАЛЬЧИКОВОГО ТЕАТРА<br>В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ<br>С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (ДИСЛАЛИЯ) .....                                                                                                       | 165 |
| <b>Гороховик С.О., Корягина А.А., Лойченко С.В., Федорова Т.С.</b><br>ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ<br>ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....                                                                               | 168 |

**Ковалева Е.В.**

|                                                                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ<br>В ВОПРОСАХ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ<br>ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ..... | 171 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

**Перетолчина А.Е.**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ,<br>ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТЕЙ КАК С ОВЗ, ТАК И СРЕДНЕСТАТИСТИЧЕСКОЙ НОРМЫ<br>В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА<br>(НА ПРИМЕРЕ РЕГИОНОВ: г. КАЗАНЬ – РЕСПУБЛИКА ТАТАРСТАН,<br>г. ИРКУТСКА – ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ И УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ) ..... | 174 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

**Седых Н.Н.**

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМОРАЗВИТИЯ<br>СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА<br>В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ..... | 178 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

**Соболевская Е.Е., Глоба П.Д., Алешина А.Е., Книга А.С., Дилмуродова Ф.Б.**

|                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ<br>КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<br>С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... | 181 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

**Утехина Е.А.**

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ТЕЛЕСНЫЕ НАКАЗАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ<br>В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ ..... | 184 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ..... | 188 |
|---------------------------|-----|

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ..... | 193 |
|---------------------------------------|-----|

---

Раздел 1.

РАЗВИТИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

---

## РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

С.А. Валеева, К.М. Алырчикова

S.A. Valeeva, K.M. Alyrchikova

Научный руководитель О.В. Козлова

Scientific adviser O.V. Kozlova

*Ключевые слова: самостоятельность, старший дошкольный возраст, развивающая предметно-пространственная среда, взаимодействие детского сада и семьи, дошкольная образовательная организация.*

В статье представлены результаты исследования самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Разработаны проект развивающей предметно-пространственной среды группы и программа взаимодействия педагогов дошкольной организации и родителей, направленные на развитие самостоятельности.

*Keywords: independence, older preschool age, developing subject-spatial environment, kindergarten-family interaction, preschool educational organization.*

The article presents the results of a study of independence in older preschool children. A project of a developing subject-spatial environment for a group and a program of interaction between preschool teachers and parents aimed at developing children's independence have been developed.

Самостоятельность представляет собой интегральное качество личности, которое характеризуется умением организовывать деятельность без посторонней помощи, способностью найти себе занятие и организовать свою деятельность, проявлением инициативы и творчества в решении возникающих задач (Р.М. Геворкян) [2]. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом в развитии самостоятельности ребенка (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.). Огромная роль в развитии детской самостоятельности принадлежит семье, которая становится для ребенка первой социальной средой, а избранная родителями стратегия воспитания во многом определяет уровень самостоятельности (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.).

Несмотря на широкий спектр исследований, сохраняются противоречия: между ролью самостоятельности как личностного качества в развитии дошкольников и недостаточной изученностью путей ее развития; между сензитивностью старшего дошкольного возраста к развитию самостоятельности и недостаточной практической представленностью условий в дошкольной образовательной организации [4]. Цель исследования – изучить особенности и уровень развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, разработать проект развивающей предметно-пространственной среды группы и программу взаимодействия педагогов ДОО и родителей, способствующие развитию самостоятельности.

Исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения г. Красноярска. В исследовании приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста, из них 9 девочек и 6 мальчиков. Использовались теоретические методы (анализ, синтез, сравнение, обобщение изученной литературы) и эмпирический метод педагогического наблюдения. Были применены две диагностические методики: «Особенности проявления воли дошкольников» Р.М. Геворкян и «Карта проявлений самостоятельности» А.М. Щетининой.

Количественный и качественный анализ показал, что у большинства детей самостоятельность находится на среднем и низком уровнях. По методике Р.М. Геворкян: высокий уровень – 0 %, средний – 60 % (9 детей), низкий – 40 % (6 детей). По методике А.М. Щетининой: высокий уровень – 0 %, средний – 70 % (10 детей), низкий – 30 % (5 детей). Дети со средним уровнем проявляют самостоятельность ситуативно, часто отвлекаются и не доводят начатое до конца без напоминаний взрослого; умение находить себе дело и организовывать деятельность носит кратковременный характер; инициатива и творчество проявляются эпизодически. Дети с низким уровнем почти ничего не делают сами без указаний, пассивно ждут помощи, их действия носят подражательный характер, они редко доводят начатое до конца, а конфликты решают с помощью взрослого. Воспитатель в группе выступает как самый значимый взрослый, устанавливающий правила, разрешающий конфликты и поддерживающий детей; именно от педагога во многом зависит характер взаимодействия детей друг с другом.

Анализ развивающей предметно-пространственной среды группы выявил ряд ограничений: недостаток полифункциональных неструктурированных материалов, статичность и нерегулярная сменяемость содержания центров, дефицит визуальных опор для самостоятельного планирования деятельности (схем, алгоритмов), недостаточная изоляция зон для автономной работы, нарушение баланса между избытком детализированных атрибутов и нехваткой материалов для творческого экспериментирования [1]. Все это не обеспечивает достаточных условий для упражнения навыков целеполагания, планирования и устойчивой реализации замысла.

В рамках исследовательской работы была разработана модель развивающей предметно-пространственной среды, включающая тематические центры активности [3]. Центр конструирования насыщен полифункциональными материалами: конструкторами разных типов, природными материалами, картонными коробками, тканями. Ателье оборудовано материалами для безопасного ручного труда (пластмассовые иглы, шнурки, фетр, пуговицы, ленты, простые выкройки). Сюжетно-ролевые центры «Магазин», «Кухня», «Больница», «Центр помощи животным» оснащены соответствующими атрибутами, рецептами-схемами, инструментами, стимулирующими самостоятельное распределение ролей, соблюдение правил, проявление заботы и ответственности. Центр подготовки (мобильная станция с подносами, фартуками, контейнерами, средствами для уборки, расположенная около умывальной комнаты) позволяет ребенку самостоятельно готовить рабочее место и приводить материалы в порядок по окончании деятельности. Зона для свободной игры (трансформируемое пространство с ковром,

легкими ширмами, настольными играми, пазлами) и зона уединения («Тихий уголок» с мягкими пуфами, диваном, шторой, безопасными гирляндами) поддерживают спонтанную инициативу и эмоциональную саморегуляцию.

Одновременно была разработана программа взаимодействия детского сада и семьи, состоящая из трех взаимосвязанных блоков. Диагностико-аналитический блок предполагает совместное наблюдение педагогов и родителей за проявлениями самостоятельности в типичных ситуациях, анкетирование, обсуждение результатов для выработки единых ориентиров. Практико-ориентированный блок включает тематические мастер-классы и практикумы для родителей: «Станьте опорой» (техники сопровождающей помощи), «Свобода выбора» (формулирование требований с ощущением выбора у ребенка), «Домашние правила» (составление визуальных алгоритмов и чек-листов), «Ошибка – шаг к успеху» (анализ ошибок без упреков); а также совместные проекты по созданию графиков дежурств, наглядных напоминаний. Рефлексивно-поддерживающий блок предусматривает неформальные встречи для обмена опытом, ведение закрытой группы/чата, где родители могут задавать вопросы, делиться успехами и получать поддержку педагогов. Ожидаемыми результатами являются: формирование у родителей понимания важности единства требований, снижение гиперопеки, появление практических приемов поддержки самостоятельности; для педагогов – упрощение работы с группой за счет согласованных подходов; для детей – повышение уровня самостоятельности, инициативности, умения делать осознанный выбор и доводить дела до конца.

Таким образом, проведенное исследование показало, что у большинства детей старшего дошкольного возраста самостоятельность развита на среднем и низком уровнях. Целенаправленное проектирование развивающей предметно-пространственной среды и организация эффективного взаимодействия детского сада с семьей являются ключевыми условиями развития самостоятельности. Разработанная модель среды и программа взаимодействия создают основу для реального изменения образовательной практики в конкретной группе и могут служить типовым образцом для других дошкольных организаций.

### **Библиографический список**

1. Атарова А.Н. Развивающий потенциал пространства дошкольной образовательной организации в решении задач развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 14–20.
2. Геворкян Р.М. Особенности проявления воли дошкольников. URL: <https://xn--80ad-rab-b4aegksdjba-fk0u.xn--p1ai/upload/iblock/182/2plecny4izf1lz14lbmzpfasfqneuxsi.pdf> (дата обращения: 10.11.2025).
3. Ливинская О.С. Развитие самостоятельности детей дошкольного возраста посредством игровой деятельности // Мастер-класс. 2019. № 2. С. 37–41.
4. Шинкареewa Н.А., Черкашина Т.В. Особенности проявления самостоятельности у детей шестого года жизни и изучение педагогических условий ее развития в дошкольной образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3. С. 50–59.

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN: RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY**

**С.Е. Валетчик**

**S.E. Valetchik**

*Научный руководитель И.Г. Каблукова*  
*Scientific adviser I.G. Kablukova*

*Ключевые слова: эмоциональная сфера, старший дошкольный возраст, эмоции.*

**В статье представлены результаты эмпирического исследования развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста. Приведены результаты исследования и выявлены основные особенности развития эмоциональной сферы детей этого возраста.**

*Keywords: emotional sphere, senior preschool age, emotions.*

**The article presents the results of an empirical study of the development of the emotional sphere of older preschool children. The study was conducted and the main features of the development of the emotional sphere of children of this age were identified.**

**Н**ачиная с раннего детства каждый человек погружается во взаимодействие с другими людьми, отражая это взаимодействие в эмоциях, которые находятся в постоянном развитии. Период старшего дошкольного возраста является сенситивным периодом для развития эмоциональной сферы ребенка, о чем свидетельствуют результаты исследований отечественных ученых (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Г.А. Вартанян и Е.С. Петров, Л.И. Божович, Н.А. Гром и др.) [1].

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) идет речь о необходимости развития эмоциональной сферы детей на всех этапах дошкольного детства. Так, в целевых ориентирах упоминается важность развития эмоционального интеллекта детей, способности сопереживать, распознавать свои эмоции и эмоции окружающих людей. В федеральной образовательной программе дошкольного образования в рамках образовательной области социально-коммуникативного развития предполагается формирование умения понимать собственные эмоции и узнавать их у других людей, развитие эмпатии как умения понимать эмоции людей, умения адекватно реагировать на эмоции других и выражать собственные, управлять эмоциями [2]. Для организации образовательной деятельности с детьми в этом направлении необходимо не только выполнять требования ФГОС ДО и рекомендации ФОП ДО,

но и понимать актуальный уровень развития эмоциональной сферы детей, а также имеющиеся дефициты и трудности.

Учеными было разработано множество диагностических инструментов эмоциональной сферы детей, анализ которых позволяет отметить распространенность трех основных эмпирических методов исследования – наблюдение, беседа и проективный метод. Сочетание данных методов исследования мы обнаружили в авторской методике Л.П. Стрелковой «Диагностика эмоциональной сферы ребенка», состоящей из пяти серий заданий [3]. Методика проводится индивидуально с каждым ребенком и ориентирована на изучение особенности понимания, проявления, узнавания детьми старшего дошкольного возраста шести основных эмоций: удивление, страх, гнев, грусть, радость, интерес.

В эмпирическом исследовании по изучению особенностей эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста приняло участие 30 детей 5–6 лет. Исследование проходило на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида города Красноярска.

Результаты анализа первого задания из первой серии методики можно обобщить следующим образом: наиболее частый способ выражения эмоций – мимика, данный способ использовали 51,7 % детей, пантомимику использовали 12,8 % детей, 35,6 % детей не выполнили задание. Наиболее точно дети демонстрировали радость – 80 %, гнев – 73,4 %, страх – 73,4 %, грусть – 70 %, удивление – 60 %. Наибольшие затруднения при демонстрации вызвала эмоция интереса – с данной эмоцией справились 30 % детей. С выполнением второго задания первой серии справились 46,6 % детей. Наибольшее количество детей использовали при демонстрации эмоций – 40 %, пантомимику – 6,6 %. Наиболее точно демонстрировали радость – 83,4 % детей, гнев (56,7 %), страх (46,7 %), грусть (43,4 %), удивление (30 %), интерес (20 %). Усложнение задания (переход к демонстрации эмоций персонажа) привело к снижению успешности: количество детей, использовавших мимику, сократилось с 51,7 до 40 %, пантомимику – с 12,8 до 6,7 %, а количество детей, которые не выполнили задание, выросло с 35,6 до 53,4 %. Наиболее успешно дети выражали радость и гнев, наименее успешно – интерес и удивление.

Результаты анализа второй серии заданий методики можно обобщить следующим образом: наиболее освоенными в речи являются эмоции радости (83,3 %) и грусти (80 %), которые чаще всего обсуждаются в быту и встречаются в художественной литературе. Эмоцию удивления смогли вербализовать 43,4 % детей. Наибольшие трудности вызывает вербализация страха (30 %) и интереса (26,7 %), что связано с их внутренней природой и отсутствием четких языковых средств описания.

Результаты анализа третьей серии заданий методики можно обобщить следующим образом: дети хорошо узнают базовые эмоции с яркими мимическими признаками – грусть (90 %), гнев (90 %) и радость (86,7 %). Затруднения вызывают страх (53,4 %) и удивление (63,4 %) из-за схожести их графических шаблонов (широко открытые глаза, приоткрытый рот). Эмоция интереса узнается

крайне редко – 16,7 %, что говорит об отсутствии у детей четкого визуального образа данной эмоции.

Результаты анализа четвертой серии заданий методики можно обобщить следующим образом: наиболее высокие результаты понимания детьми таких эмоций, как радость (80 %), грусть (76,7 %) и страх (66,7 %). Средние показатели можно увидеть в понимании таких эмоций, как удивление – 60 %, гнев – 53,4 %. Наибольшие трудности вызывает понимание интереса – 23,4 %. При переходе от прямых вопросов к ситуационным успешность распознавания снижается: радость – с 80 до 66,7 %, страх – с 66,7 до 56,7 %. Показатели эмоций удивления (56,7 %), гнева (50 %) и интереса (20 %), что характеризует возникновение трудностей и недостаточную устойчивость знаний эмоций детьми.

Результаты анализа пятой серии заданий методики можно обобщить следующим образом. Всего детьми было выполнено 42 рисунка. Распределение по эмоциям: радость – 21 рисунок (50 % от всех работ), удивление – 8 рисунков (19 %), страх – 5 рисунков (11,9 %), грусть – 4 рисунка (9,5 %), гнев – 3 рисунка (7,1 %), интерес – 1 рисунок (2,4 %). Узнаваемость рисунков: страх – 100 % (5 из 5), грусть – 100 % (4 из 4), радость – 90,5 % (19 из 21), удивление – 87,5 % (7 из 8), гнев – 0 % (0 из 3), интерес – 0 % (0 из 1). Большинство рисунков посвящено эмоции радость (50 %), что говорит о ее большей доступности и социальной одобряемости эмоции. Страх и грусть изображаются с высокой степенью узнаваемости (100 %). Гнев не узнается ни на одном рисунке, что говорит об отсутствии у детей четких графических шаблонов для этой эмоции. Интерес практически отсутствует как тема для рисования (2,4 % работ) и не узнается детьми, что подтверждает его неосвоенность детьми.

Подводя итоги эмпирического исследования особенностей развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста, можно сделать следующие выводы:

- 1) наблюдается разная степень освоенности эмоций детьми: хорошо освоенные (радость, грусть, гнев), средне освоенные (страх, удивление), наименее освоена (интерес);
- 2) мимика является ведущим средством эмоциональной выразительности (выражения эмоций);
- 3) наблюдается неравномерность развития эмоциональной сферы: узнавание и выражение эмоций развито лучше, чем вербализация и понимание возникновения эмоций.

### **Библиографический список**

1. Карелина И.О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс: монография. Прага: Sociosféra-CZ, 2017. 178 с.
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 16.04.2026).
3. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие. М.: Просвещение, 1985. 176 с.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **RELATIONSHIP OF PARENTS TO FINANCIAL LITERACY AND ECONOMIC PERCEPTIONS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

**М.В. Дождева**

**M.V. Dozhdeva**

*Научный руководитель И.А. Яценко  
Scientific adviser I.A. Yatsenko*

*Ключевые слова: отношение к финансовой грамотности, финансовая грамотность, экономические представления.*

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи отношения родителей к финансовой грамотности и экономических представлений детей старшего дошкольного возраста. На основе полученных диагностических данных обосновывается необходимость вовлечения родителей в процесс формирования экономических представлений дошкольников.

*Keywords: attitude to financial literacy, financial literacy, economic representations.*

The article presents the results of a study on the relationship between parents' attitudes towards financial literacy and the economic perceptions of older preschool children. Based on the diagnostic data obtained, the necessity of involving parents in the process of forming preschoolers' economic perceptions is substantiated.

**Р**ассматривая проблему формирования экономических представлений детей старшего дошкольного возраста, мы обращаемся к феномену влияния на данный процесс уже имеющегося у родителей отношения к финансовой грамотности. Обозначим, что понятие «отношение» определяется как «устойчивая готовность субъекта воспринимать конкретный объект и действовать по отношению к нему определенным образом» [2]. Под отношением к финансовой грамотности понимается «совокупность оценочных суждений, эмоциональных реакций и поведенческих предрасположенностей человека по поводу значимости финансовых знаний и навыков, собственной способности ими овладеть, необходимости применять их на практике» [6].

В свою очередь, понятие «финансовая грамотность» современные авторы рассматривают как «способность человека управлять своими финансами и принимать эффективные краткосрочные и долгосрочные финансовые решения» [7].

В рамках данного исследования понятие финансовой грамотности применимо к родителям детей старшего дошкольного возраста.

У детей старшего дошкольного возраста целесообразным является рассмотрение экономических представлений, т.к. именно в этот период активно формируются предпосылки экономического сознания, а полученные представления могут стать фундаментом для последующего экономического образования в школе. Под экономическими представлениями детей старшего дошкольного возраста понимаются «адаптированные элементарные экономические знания, приобщающие детей к социальному опыту человечества в сфере экономики» [1].

Для выявления взаимосвязи между отношением родителей к финансовой грамотности и сформированностью экономических представлений детей старшего дошкольного возраста были использованы следующие диагностические методики:

- анкета для родителей «Отношение к финансовой грамотности. Мой ребенок и финансовая грамотность» (И.А. Яценко, М.В. Горбатова);
- диагностика основ финансовой грамотности дошкольников по программе «Первые шаги в мире финансов» (В.А. Романова, Н.А. Гросс, Л.В. Крючкова).

Анализ результатов анкетирования осуществлялся на основе уровневых критериальных характеристик.

Для высокого уровня сформированности отношения родителей к финансовой грамотности характерно: понимание значимости финансовой грамотности как жизненной компетенции; признание необходимости системного финансового воспитания (для себя и детей); понимание механизмов финансовых инструментов (банковские продукты, карты, вклады, кредиты, пенсионные накопления).

Индикаторами среднего уровня сформированности отношения к финансовой грамотности выступили: признание важности умения управлять деньгами, но отсутствие системного подхода к финансовому планированию; ситуативный интерес к финансовым вопросам; отсутствие понимания долгосрочных целей (пенсия, инвестиции); понимание содержания основных финансовых терминов (бюджет, доход, расход, кредит, сбережения), без учета системных связей между ними.

Низкий уровень сформированности отношения к финансовой грамотности у родителей характеризовался: непониманием значимости управления деньгами как жизненной компетенции; восприятием финансовых вопросов как «не своих» (важны для бухгалтеров, банкиров); отсутствием мотивации к изучению основ финансовой культуры; незнанием ключевых понятий (бюджет, сбережения, кредит, инфляция, налоги); неумением объяснить, как работают банковские продукты (вклады, карты, кредиты); присутствием стереотипов о «вреде» денежных средств.

Проведенное исследование позволило выявить, что из 19 респондентов (100 %), являющихся родителями детей старшего дошкольного возраста одной группы детского сада:

- 42 % (8 человек) демонстрируют высокий уровень сформированности отношения к финансовой грамотности;

- у 26 % (5 человек) наблюдается средний уровень;
- 32 % (6 человек) обладают низким уровнем.

У детей старшего дошкольного возраста выявлялся общий уровень сформированности экономических представлений. Были получены следующие результаты.

В группе детей старшего дошкольного возраста (19 человек, 100 %) выявлено следующее распределение по уровням:

- 37 % детей (7 человек) демонстрируют высокий уровень: имеют полные и правильные образы, легко устанавливают причинно-следственные связи, осознают, откуда берутся деньги, зачем они нужны людям;
- 16 % детей (3 человека) находятся на среднем уровне: имеют правильные, но недостаточно полные представления о явлениях и процессах, происходящих в экономической жизни;
- у 47 % детей (9 человек) выявлен низкий уровень: имеют неполные, ошибочные представления в области экономики и финансов.

Далее был выполнен персонализированный анализ взаимосвязей между диагностическими данными: ответы родителей были соотнесены с ответами их детей. Выявлены следующие взаимосвязи:

- 1) в группе родителей с высоким уровнем (всего 8 человек):
  - у 62 % детей (5 человек) зафиксирован высокий уровень;
  - у 25 % детей (2 человека) – средний уровень;
  - у 13 % детей (1 человек) – низкий уровень.
- 2) в группе родителей со средним уровнем (всего 5 человек):
  - 33 % детей (2 человека) продемонстрировали средний уровень;
  - 67 % детей (3 человека) – низкий уровень.
- 3) в группе родителей с низким уровнем (6 человек):
  - у 100 % детей (6 человек) – зафиксирован низкий уровень.

Проведенное исследование подтвердило наличие взаимосвязи между отношением родителей к финансовой грамотности и сформированностью экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Чем более осознанным и позитивным является отношение родителей к финансовой грамотности, тем более результативным является процесс формирования экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста; в то же время индифферентное или негативное отношение к финансовой грамотности у родителей препятствует полноценному формированию экономических представлений у детей.

Проведенное исследование позволило установить, что повышение финансовой грамотности родителей является наиболее эффективным способом формирования экономических представлений у детей, а, следовательно, может рассматриваться как одна из ключевых задач работы дошкольной образовательной организации. Приоритет должен отдаваться практико-ориентированным методам, обеспечивающим непосредственную передачу знаний в семейной среде.

## Библиографический список

1. Беляева Н.Л. Педагогическое руководство формированием экономических представлений у детей дошкольного возраста в условиях разновозрастной группы. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-rukovodstvo-formirovaniem-ekonomicheskikh-predstavleniy-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-usloviyah-raznovozrastnoy> (дата обращения: 27.11.2025).
2. Большая российская энциклопедия. Москва. URL: <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2698333> (дата обращения: 28.09.2025).
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. 1983. 368 с.
4. Дейнека О.С. Опыт эмпирических исследований политического и экономического сознания. 2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-empiricheskikh-issledovaniy-politicheskogo-i-ekonomicheskogo-soznaniya> (дата обращения: 28.09.2025).
5. Дорохова Г.Г., Колисниченко О.В. Формирование основ финансовой грамотности у детей дошкольного возраста через игровую деятельность // Наука, образование и технологии: анализ опыта и тенденций: материалы Международной научно-практической конференции, 31 марта 2025 года. М. 91 с.
6. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Социальная психология российского предпринимательства: концепция психологических отношений. 2012. 480 с.
7. Зеленцова А.В., Блискавка Е.А., Демидов Д.Н. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика. М.: ЦИПСИР; КноРус, 2012. 112 с.

## **РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ СОТРУДНИЧАТЬ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ 10–11 ЛЕТ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК**

### **DEVELOPING COLLABORATION SKILLS WITH PEERS IN CHILDREN AGED 10–11 BASED ON THE USE OF ART THERAPEUTIC TECHNIQUES**

**А.В. Ефанова**

**A.V. Efanova**

*Научный руководитель Л.В. Арамачева*  
*Scientific adviser L.V. Aramacheva*

*Ключевые слова: умения сотрудничать со сверстниками, обучающиеся, психолого-педагогическая работа, арт-терапевтические техники.*

**В статье обсуждаются результаты исследования умений сотрудничать со сверстниками детей 10–11 лет, рассматриваются направления психолого-педагогической работы по развитию умения обучающихся сотрудничать на основе использования арт-терапевтических техник.**

*Keywords: skills to collaborate with peers, students, psychological and pedagogical work, art therapy techniques.*

**The article discusses the results of a study of the skills to cooperate with peers of children aged 10-11 years, examines the areas of psychological and pedagogical work on the development of students' ability to cooperate based on the use of art therapy techniques.**

**В** федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования умение детей сотрудничать рассматривается как важный личностный результат и условие успешной реализации учебной деятельности. По мнению ученых И.П. Зимней, Г.А. Цукерман, Л.Я. Коломинского, в современных образовательных организациях высокая учебная нагрузка нередко препятствует полноценному формированию и развитию у обучающихся умений сотрудничать. Необходим поиск эффективных средств, обеспечивающих развитие данных умений [1; 5].

К умениям младших школьников сотрудничать со сверстниками относят: умение договариваться, умение приходить к общему решению, умение конструктивно разрешать конфликтные ситуации и др. [4].

По мнению исследователей М.А. Дан, Д.А. Сизоненко, Н.С. Анищенко, одним из эффективных методов коррекционно-развивающей работы с детьми является арт-терапия. Применение арт-терапевтических техник в развивающей работе

с обучающимися не только способствует их эмоциональному развитию, но и становится отличной платформой для формирования умений сотрудничать [2; 3].

Нами было проведено исследование возможностей развития умений сотрудничать со сверстниками детей 10–11 лет на основе использования арт-терапевтических техник на базе одной из школ г. Красноярск. Выборку составило 52 обучающихся в возрасте 10–11 лет. В ходе исследования выделены две группы: экспериментальная группа – 24 человека и контрольная группа – 28 человек.

В качестве диагностического инструментария были выбраны следующие методики: методика «Ковер» (Р.В. Овчарова), направленная на изучение уровня сформированности умения договариваться и приходить к общему решению при организации совместной деятельности; методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман), направленная на оценку уровня сформированности умения учитывать позицию партнера в процессе взаимодействия; методика «Совместная сортировка» (Г.В. Бурменская), направленная на оценку уровня сформированности умения согласовывать усилия в процессе сотрудничества.

В ходе эмпирического исследования было выявлено следующее.

С помощью методики «Ковер» Р.В. Овчаровой установлено, что для большинства детей обеих групп характерен средний уровень (46 %) умения договариваться и приходить к общему решению. Обучающиеся активны, способны совместно планировать, но не всегда готовы идти на компромисс и уступать.

С помощью методики «Совместная сортировка» Г.В. Бурменской установлено, что большая доля детей контрольной группы (54 %) и экспериментальной группы (71 %) имеют средний уровень сформированности умения учитывать позицию партнера в процессе взаимодействия: обучающиеся способны согласовывать действия в команде, но не всегда способны осуществлять взаимоконтроль и взаимопомощь.

С помощью методики «Кто прав?» Г.А. Цукерман выявлено: большая доля детей контрольной группы (64 %) и детей экспериментальной группы (42 %) имеют средний уровень сформированности умения согласовывать усилия в процессе сотрудничества, однако часть детей (37 %) экспериментальной группы имеет низкий уровень сформированности данного умения, дети не способны согласовывать усилия в процессе сотрудничества, не могут обосновать собственное мнение даже при помощи взрослого.

Полученные эмпирические данные позволили разработать комплекс психолого-педагогических мероприятий по развитию умений сотрудничать со сверстниками детей 10–11 лет на основе использования арт-терапевтических техник (музыкотерапевтические, изотерапевтические, кинезитерапевтические и куклотерапевтические). Мы предположили, что работа будет результативной, если в ходе выполнения заданий дети оценивают свое эмоциональное состояние и состояние других; занятия с элементами арт-терапии включают взаимодействие детей, достижение общего результата. Выделены содержательные блоки работы.

1 блок «Работа с эмоциями» – освоение способов управления и понимания своих эмоций, снижение уровня эмоционального напряжения.

2 блок «Учимся договариваться» – развитие навыков коммуникации, обучение эффективному обмену мнениями и поиску компромиссов.

3 блок «Учимся сотрудничать» – формирование умений работать в команде, совместно решать задачи и достигать общих целей.

Продолжительность работы составила 8 недель. Участниками развивающих занятий стали представители экспериментальной группы.

Оценка результативности проведенной работы показала: умение договариваться и приходить к общему решению при организации совместной деятельности у большинства детей сформировано на высоком и среднем уровнях; умения учитывать позицию партнера в процессе взаимодействия у большей доли обучающихся сформировано на среднем и высоком уровнях. Умение согласовывать усилия в процессе сотрудничества – в контрольной группе на среднем уровне, в экспериментальной группе – на среднем и высоком уровнях.

Таким образом, эмпирическим путем нами доказана результативность проведенной работы.

### **Библиографический список**

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю., Новикова Д.В. Анализ потребностей современных родителей, воспитывающих детей дошкольного и младшего школьного возраста, в психологическом просвещении по вопросам развития и воспитания ребенка // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Томск, 2023. С. 94–103.
2. Гюлмамедова Т.И., Блинова Е.А., Сердюкова А.Ю. Особенности психокоррекции агрессивного поведения у детей дошкольного возраста посредством арт-терапии // Инновационная наука. 2022. № 12–2. С. 152–154.
3. Дан М.А., Сизоненко Д.А., Анищенко Н.С. Музыкотерапия в коррекционной работе с детьми с РАС // Прогрессивные научные исследования. 2024. 192 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для студентов вузов. М.: Логос, 2013. 384 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 18.07.2022. URL: [https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/30/50/FGOS\\_NOO\\_ot\\_18.07.2022.pdf](https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf) (дата обращения: 22.04.2026).
6. Ширшикова Н.А. Развитие волевых качеств детей младшего подросткового возраста посредством занятий с элементами тренинга // Феномены и тенденции развития современной психологии и педагогики: психолого-педагогическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: сборник статей по итогам Всероссийской конференции с международным участием. Красноярск, 2025. С. 80–82.

## **ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **OPPORTUNITIES FOR THE DEVELOPMENT OF ARBITRARY REGULATION OF BEHAVIOR IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN COOPERATIVE ACTIVITIES**

**А.Е. Карабухина**

**A.E. Karabukhina**

*Научный руководитель Л.В. Арамачева*  
*Scientific adviser L.V. Aramacheva*

*Ключевые слова: произвольная регуляция поведения, совместная деятельность, старший дошкольный возраст.*

**В статье представлены результаты исследования произвольной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста, обозначены возможности развития произвольной регуляции поведения детей в совместной деятельности.**

*Keywords: arbitrary regulation of behavior, joint activity, senior preschool age.*

**The article presents the results of a study of arbitrary regulation of the behavior of older preschool children, identifies the possibilities of developing arbitrary regulation of children's behavior in joint activities.**

**Р**азвитие произвольной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста является одной из актуальных проблем на сегодняшний день. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее – Федеральная программа) указано, что становление самостоятельности, целенаправленности и регуляции собственных действий детей являются важными целевыми ориентирами на этапе завершения дошкольного детства [5].

По определению Д.Б. Эльконина, произвольная регуляция поведения – способность ребенка организовывать свою деятельность, в ходе которой регулировать свои действия в соответствии с правилами, образцами и нормами, предъявляемые в обществе [1; 6].

Актуальность развития произвольной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста напрямую связана с требованиями, предъявляемыми к будущим школьникам, среди которых умение организованно работать, осознанно подчиняться правилам, следовать инструкциям [6]. Однако исследования показывают, что существующие образовательные программы не всегда в полной мере способствуют развитию произвольной регуляции поведения старших дошкольников [3].

Для изучения возможностей развития произвольной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста в совместной деятельности нами предпринято исследование на базе дошкольной образовательной организации. Выборку составили 30 детей старшего дошкольного возраста.

В качестве диагностического инструментария применялись методики: «Домик» (Н.И. Гуткина) – для оценки умения ребенка ориентироваться на образец, точно его копировать; «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) – для оценки умения самостоятельно действовать по указанию взрослого; «Узор» (Л.И. Цеханская) – для изучения сформированности таких компонентов произвольной деятельности, как: осознанное подчинение правилам, ориентация на систему требований, выполнение устных инструкций, выполнение задания по образцу.

По результатам исследования было выявлено, что преобладающий уровень сформированности произвольной регуляции поведения – средний. Кроме того, дети старшего дошкольного возраста испытывают трудности при работе по наглядному образцу и устным инструкциям взрослого, что характеризуется пропусками необходимых шагов, изменением порядка действий, необходимостью неоднократных повторов устных инструкций. Полученные данные свидетельствуют о необходимости организации психолого-педагогической работы, направленной на развитие произвольной регуляции поведения старших дошкольников.

Развитие произвольной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста возможно в процессе совместной деятельности. Совместная деятельность предполагает общение ее участников между собой, а также согласование усилий по достижению общего результата [2; 5].

В исследованиях Е.О. Смирновой и О.В. Гребенниковой отмечается, что в ситуациях делового сотрудничества (например, в играх) дети сначала контролируют действия других детей, а затем, сравнивая свои действия с поступками сверстников, учатся регулировать свои собственные действия в соответствии с принятыми социальными нормами [1; 4]. Аналогичный механизм развития произвольной регуляции поведения наблюдается в совместном конструировании из бумаги.

Конструирование из бумаги как вид продуктивной деятельности направлено на получение готовой модели, требующей четкого понимания последовательности действий для получения результата. Получение модели выступает мотивом, который стимулирует проявления произвольной регуляции поведения: если не подчиняться требованиям, то и результата не получится. Это создает естественные условия для организации совместной деятельности в процессе конструирования и побуждает детей заранее договариваться о порядке выполнения операций (кто начинает, кто продолжает), точно выполнять свою часть работы (неправильное нанесение рисунка осложнит разрез, а неточный разрез может испортить деталь), согласовывать действия на каждом этапе создания модели во избежание ошибок (к примеру, сверять полученные заготовки со схемой или устной инструкцией взрослого).

С учетом результатов первичной диагностики и индивидуально-возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста в соответствии с Федеральной программой был разработан комплекс занятий по конструированию

из бумаги в технике киригами в процессе совместной деятельности. Комплекс занятий рассчитан на 3 месяца (24 занятия), проводимых по два раза в неделю. Условиями организации занятий стали: обеспечение эмоциональной вовлеченности детей, нацеленной на общий результат; обучение детей способам реализации совместной деятельности (умение договариваться, регулировать свои эмоции, действия).

В ходе работы предполагалось усложнение заданий по двум направлениям:

А) по формам организации совместной деятельности (закljučается в последовательном переходе от простых форм взаимодействия к сложным);

Б) по форме подачи инструкции по изготовлению модели в технике киригами (закljučается в поэтапной трансформации способа предъявления задания).

Детям предлагались следующие виды совместной деятельности:

1. Совместно-индивидуальная деятельность (дети работают индивидуально, знакомятся с техникой киригами, изготавливают простые модели, затем все работы объединяются в общую композицию).

2. Совместно-последовательная деятельность (дети объединяются в пары, в которых изготавливают модели с четким распределением ролей: один из пары сгибает бумагу в определенной последовательности, наносит рисунок, другой выполняет разрезы в необходимых местах, затем вместе собирают модель).

3. Совместно-взаимодействующая (дети работают в малых группах, создавая модели по собственной задумке в рамках определенной темы, распределяя роли и согласовывая действия на каждом из этапов между собой) [5].

Такая организация совместной деятельности позволяет развивать структурные компоненты произвольной регуляции поведения, а именно умение осознанно подчиняться правилам, ориентироваться на систему требований, выполнять задания по устной инструкции на основе наглядного образца.

### **Библиографический список**

1. Арамачева Л.В., Вербианова О.М., Груздева О.В. Консультирование семей с детьми дошкольного возраста. Справочное учебное пособие по основам детской психологии, психологии семьи, семейного консультирования: учебное пособие / Краснояр. гос. пед ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. 220 с.
2. Гребенникова О.В. Роль сверстников в формировании произвольного поведения дошкольников. М., 2006. 135 с.
3. Демидова А.С. Педагогические условия обеспечения готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению в дошкольной образовательной организации // Современный образ детства и векторы развития дошкольного образования: материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной Году науки в РФ / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. С. 26–28.
4. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя. М.: Просвещение, 1988. 190 с.
5. Смирнова Е.О. Общение и его развитие в дошкольном возрасте // Образовательная платформа Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/598975> (дата обращения: 21.04.2026).
6. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 54–71.

# **ИНТЕГРАЦИЯ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

## **INTEGRATION OF LITERARY READING LESSONS AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

**А.А. Кичко**

**A.A. Kichko**

*Научный руководитель Ю.М. Ивкина  
Scientific supervisor Yu.M. Ivkina*

*Ключевые слова: интеграция, литературное чтение, внеурочная деятельность, творческий потенциал, младшие школьники, воображение.*

В статье рассматривается интеграция уроков литературного чтения и внеурочной деятельности как средство развития творческого потенциала младших школьников. На основе анализа трудов Л.С. Выготского, В.А. Сухомлинского, Н.Н. Светловской обосновывается эффективность интегративного подхода. Приводятся примеры интегративных форм работы, раскрываются принципы и методические условия их реализации.

*Keywords: integration, literary reading, extracurricular activities, creative potential, primary school children, imagination.*

The article discusses the integration of literary reading lessons and extracurricular activities as a means of developing the creative potential of primary school children. Based on the analysis of the works of L.S. Vygotsky, V.A. Sukhomlinsky, N.N. Svetlovskaya, the effectiveness of the integrative approach is substantiated. Examples of integrative forms of work are given, and the principles and methodological conditions for their implementation are revealed.

**С**овременный федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) определяет развитие творческого потенциала личности как одну из приоритетных задач образования [8, с. 12]. Особое значение в ее решении принадлежит урокам литературного чтения, которые призваны не только формировать навык чтения, но и воспитывать «читателя-собеседника», способного к сотворчеству с автором [7, с. 34].

Как отмечал Л.С. Выготский, творческая деятельность не может быть сведена к усвоению знаний в рамках отдельного предмета: «Творческое воображение особенно интенсивно развивается в тех видах деятельности, которые выходят за пределы обыденности и требуют от ребенка самостоятельного

преобразования впечатлений» [2, с. 87]. Внеурочная деятельность, обладая гибкостью форм и возможностью свободного самовыражения, создает для этого благоприятные условия. Проблема интеграции уроков литературного чтения и внеурочной деятельности приобретает особую актуальность в свете идей культурно-исторической теории, разработанной Л.С. Выготским, 130-летию которого посвящена конференция.

Психолого-педагогическую основу интегративного подхода составляют труды отечественных ученых о природе творчества. Л.С. Выготский в работе «Воображение и творчество в детском возрасте» подчеркивал, что творческая деятельность – это «необходимое условие для нормального развития ребенка», а ее формирование требует соединения разных видов художественной практики [2, с. 42]. Эта идея получила развитие в исследованиях В.А. Сухомлинского, который доказывал, что «слово становится инструментом творчества лишь тогда, когда ребенок пропускает его через сердце и воплощает в собственном действии» [6, с. 156].

Современные исследователи (Н.Н. Светловская, О.В. Кубасова) акцентируют внимание на том, что интеграция урочной и внеурочной работы позволяет вывести младшего школьника из позиции пассивного потребителя информации в позицию активного творца. Н.Н. Светловская указывает, что подлинное литературное развитие возможно только при условии, если ребенок включается в разнообразные виды деятельности, интерпретирующие художественный текст: рисование, драматизацию, сочинительство [7, с. 58].

Методика интеграции строится на принципах, сформулированных в трудах М.Р. Львова и В.Г. Горецкого [4, с. 205]:

1. *Принцип единства эмоционального и интеллектуального*: творческая деятельность должна одновременно затрагивать чувства и мышление ребенка.
2. *Принцип диалогичности*: ребенок вступает в диалог с автором, учителем, сверстниками.
3. *Принцип свободы выбора творческих заданий*: ученик может выбрать форму работы, соответствующую его интересам и способностям.

Внеурочная деятельность выступает не как дополнение к уроку, а как его естественное продолжение, где снимаются временные и оценочные ограничения, создается атмосфера творческого поиска.

Ниже представлены примеры интегративных форм работы, апробированных в практике начальной школы.

Пример 1. Литературно-творческий проект «Книжки-малышки своими руками». Интеграция: урок (сказки народов России) + внеурочная деятельность (кружок «Мастерская творчества»). Дети создают собственную книжку: придумывают героя, пишут историю, иллюстрируют. Как отмечал В.А. Сухомлинский, «в душе каждого ребенка есть невидимые струны, и если тронуть их умелой рукой, они зазвучат красиво» [6, с. 98]. Проект развивает навыки связной речи и изобразительные умения, опирается на идею Л.С. Выготского о том, что «творчество учит ребенка управлять своими переживаниями» [2, с. 71].

*Пример 2. «Театр на столе»: инсценировка эпизода.* Интеграция: урок (рассказ) + внеурочная деятельность (кукольный театр). Дети в группах выбирают эпизод, создают бумажных кукол и разыгрывают сценку. Т.С. Пиче-оол подчеркивает, что «драматизация является высшей формой интерпретации текста, так как требует от ребенка не только понимания, но и эмоционального проживания образа» [5, с. 78]. В процессе подготовки развиваются воображение, выразительность речи, умение работать в команде.

*Пример 3. Читательская конференция «Мой любимый герой».* Интеграция: уроки внеклассного чтения + читательский клуб. Каждый представляет любимого героя в свободной форме (рассказ, презентация, стихотворение). З.И. Романовская подчеркивала важность создания ситуаций, в которых «ребенок выступает перед сверстниками с результатами своего читательского труда» [3, с. 120]. Конференция повышает мотивацию к чтению и уверенность в творческих возможностях.

*Пример 4. Сочинение загадок и небылиц.* Интеграция: урок (фольклор) + литературная студия. На уроке дети знакомятся с жанрами загадки и небылицы, анализируют их структуру. На внеурочном занятии сочиняют собственные загадки или небылицы. М.Р. Львов считал, что «сочинительство – это путь к овладению богатствами родного языка» [4, с. 167]. Сочинение малых фольклорных форм развивает языковое чутье, чувство ритма, юмор.

*Пример 5. Литературно-музыкальная композиция «Стихи о весне».* Интеграция: урок (поэзия о природе) + музыкальный кружок и художественная студия. На уроке дети знакомятся со стихами русских поэтов о весне (Ф.И. Тютчева, А.А. Фета). Во внеурочной деятельности разучивают музыкальные произведения (П.И. Чайковский «Времена года») и готовят рисунки. Итогом становится совместная композиция. Данная форма реализует идею синтеза искусств, развивает ассоциативное мышление [7, с. 92].

Реализация интегративного подхода требует от учителя особой профессиональной компетентности: умения видеть точки сопряжения разных видов деятельности, проектировать творческие задания, создавать атмосферу психологической безопасности, в которой ребенок не боится экспериментировать.

Важно подчеркнуть, что связь урочной и внеурочной работы не должна быть эпизодической. Только системный подход, при котором внеурочная деятельность становится естественным продолжением урока, позволяет добиться устойчивого развития творческого потенциала. В этом случае, по мысли Л.С. Выготского, создаются условия для развития «культурного воображения», которое является важнейшим новообразованием младшего школьного возраста [2, с. 45].

Таким образом, интеграция уроков литературного чтения и внеурочной деятельности создает уникальные условия для развития творческого потенциала младших школьников. Представленные примеры показывают, что систематическое использование интегративных форм работы позволяет ребенку выступать в разных ролях (автора, иллюстратора, актера, режиссера), что в итоге ведет к достижению ключевого результата начального образования – развитию личности, способной к самореализации и творчеству.

## **Библиографический список**

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
2. Кубасова О.В. Развитие воссоздающего воображения на уроках чтения в начальной школе. М.: Русское слово, 2017. 144 с.
3. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. М.: Просвещение, 2015. 272 с.
4. Пиче-оол Т.С. Литературное развитие младших школьников в процессе изучения фольклора. М.: Академия, 2018. 208 с.
5. Романовская З.И. Чтение и развитие младших школьников. М.: Педагогика, 2012. 192 с.
6. Светловская Н.Н. Обучение чтению и формирование читательской самостоятельности младших школьников. М.: Вентана-Граф, 2018. 112 с.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1974. 288 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2021. 47 с.

## ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### FEATURES OF ECOLOGICAL EDUCATION OF MIDDLE PRESCHOOL CHILDREN

Е.Н. Коренева

E.K. Koreneva

Научный руководитель И.Г. Каблуква  
Scientific adviser I.G. Kablukova

*Ключевые слова: экологическое воспитание, когнитивный компонент, ценностный компонент, деятельностный компонент, средний дошкольный возраст.*

В статье рассматриваются современные подходы к экологическому воспитанию дошкольников, его основные характеристики и компоненты, описываются результаты эмпирического исследования, раскрывающие особенности экологического воспитания детей в среднем дошкольном возрасте в соответствии с трехкомпонентной моделью.

*Keywords: environmental education, cognitive component, value-based component, activity-related component, middle preschool age.*

The article discusses modern approaches to environmental education of preschoolers, its main characteristics and components, and describes the results of an empirical study that reveals the features of environmental education of children in middle preschool age in accordance with a three-component model.

**XXI** век характеризуется обострением экологических проблем, что требует их осмысления и формирования нового экологического мировоззрения у жителей планеты. В связи с этим перед системами образования разных стран мира ставится задача эффективного экологического воспитания подрастающего поколения. Проблемы совершенствования экологического воспитания детей активно разрабатывается в трудах современных отечественных ученых (А.И. Васильевой, В.Г. Грецовой, Т.А. Ковальчук, И.А. Комаровой, Е.И. Корзанозы, Н.Г. Липской, В. Логиновой, Л.М. Маневцовой, М.М. Марковской, И.В. Мельниковой и Н.К. Постниковой) [1].

Обобщая результаты исследований ученых, следует отметить, что экологическое воспитание дошкольников представляет собой целенаправленный и системный процесс формирования осознанного и бережного отношения ребенка к природе. Оно включает три взаимосвязанных компонента: когнитивный (знания о природе и ее закономерностях), ценностный (ответственное и гуманное отношение к окружающему природному миру) и деятельностный (опыт экологически ориентированного поведения в природе) [2]. Их развитие обеспечивает формирование экологической культуры личности, способной участвовать в сохранении, защите и охране окружающей природной среды.

Проведенное эмпирическое исследование имело целью изучение особенностей экологического воспитания детей среднего дошкольного возраста. Исследование осуществлялось на базе дошкольной образовательной организации г. Красноярск. В исследовании приняли участие 40 детей. Для определения особенностей экологического воспитания детей среднего дошкольного возраста использовалась авторская методика Е.А. Иштыковой «Методика диагностики уровня экологической культуры дошкольников (4–5 лет)» [3]. Данная методика позволяет выделить и охарактеризовать уровень сформированности трех компонентов экологического воспитания детей: когнитивного, ценностного и деятельностного.

Основываясь на полученных результатах диагностики, было зафиксировано, что в данной возрастной группе высокий уровень сформированности экологической воспитанности выявлен 17,5 % детей, средний уровень продемонстрировали 60 % детей, а низкий уровень зафиксирован у 22,5 % детей. Основная тенденция, выявленная в данной группе, заключается в преобладании среднего уровня экологической воспитанности. Это свидетельствует о том, что у большинства воспитанников сформированы базовые знания, представления и умения в области экологического воспитания, однако они остаются недостаточно устойчивыми и системными и требуют дальнейшего педагогического сопровождения и развития.

Далее обратимся к анализу сформированности каждого из трех компонентов экологического воспитания детей исследуемой возрастной группы.

Так, анализ уровней сформированности когнитивного компонента экологического воспитания детей показал, что 30 % детей продемонстрировали высокий уровень, для них свойственны полные, системные экологические знания. 45 % детей имеют средний уровень развития когнитивного компонента, для них характерно наличие основных, базовых экологических знаний, но не всегда системных и полных. Низкий уровень выявлен у 25 % детей, что говорит о недостаточной сформированности экологических знаний, их фрагментарности и бессистемности.

Таким образом, результаты анализа сформированности когнитивного компонента экологического воспитания детей позволяют говорить, что большинство детей нуждаются в актуализации экологических знаний, их расширении и систематизации. Такие результаты, позволяют говорить о недостаточной сформированности когнитивного компонента в общей структуре экологического воспитания детей.

Высокий уровень сформированности ценностного компонента экологического воспитания выявлен у 60 % детей. Эти воспитанники проявляют выраженную эмоциональную отзывчивость, заботу и положительное отношение к объектам природы. Средний уровень наблюдается у 22,5 % детей, у которых положительное отношение к природе носит нестабильный характер. Дети радуются красоте природы, жалеют сломанные растения, однако их эмоции и мотивы носят ситуативный. Низкий уровень зафиксирован у 17,5 % детей, что проявляется

в затруднениях при выражении эмоционального отношения к природе и осознании ее ценности. Их реакции поверхностны, часто наблюдается слабая эмоциональная отзывчивость или равнодушие к природным явлениям и объектам.

Таким образом, результаты сформированности ценностного компонента показывают, что большинство детей группы проявляет ярко выраженный интерес, положительные эмоции и способность к сопереживанию по отношению к природе, т.е. эмоционально-ценностное отношение к природе у большинства воспитанников является основой для дальнейшего осуществления экологического воспитания.

Высокий уровень сформированности деятельностного компонента экологического воспитания выявлен у 27,5 % детей. Эти воспитанники проявляют инициативу и осознанность в экологической деятельности. Средний уровень характерен для 60 % детей, которые выполняют экологические действия преимущественно по указанию взрослого, при недостаточной самостоятельности и осознании значимости своих действий. Низкий уровень отмечен у 12,5 % детей, у которых слабо сформированы практические навыки и отсутствует инициатива в экологической деятельности.

Таким образом, результаты сформированности деятельностного компонента показывают, что более половины детей группы демонстрирует средний уровень и готовы участвовать в экологически ориентированной деятельности, но часто по инициативе взрослого. Показатели высокого уровня сформированности по этому компоненту минимальны среди всех компонентов. Такие результаты позволяют говорить о недостаточной сформированности деятельностного компонента в общей структуре экологического воспитания детей.

Анализ полученных эмпирических данных позволил выделить и сформулировать следующие особенности экологического воспитания детей исследуемой возрастной группы: преобладание у детей среднего обобщенного уровня экологического воспитания; наиболее сформированным компонентом экологического воспитания является ценностный компонент; наименее сформированным является когнитивный компонент экологического воспитания.

### **Библиографический список**

1. Козина Е.Ф. Теория и методика экологического воспитания дошкольников: учебник для среднего профессионального образования. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2026. 454 с.
2. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2012. 220 с.
3. Чалова О.А. Диагностика уровня сформированности экологической культуры у детей дошкольного возраста (4–5 лет) // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN123.pdf> (дата обращения: 18.04.2026).

## **ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **THEATRICAL PLAY AS A MEANS OF DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

**А.А. Куницына, У.С. Федоренко**

**A.A. Kunitsyna, U.S. Fedorenko**

*Научный руководитель И.А. Яценко*

*Scientific adviser I.A. Yatsenko*

*Ключевые слова: задержка психического развития, эмоциональный интеллект, театрализованная игра.*

**В статье рассматривается проблема развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Анализируются структура эмоционального интеллекта, особенности его формирования у детей старшего дошкольного возраста, а также коррекционно-развивающий потенциал театрализованной игры.**

*Keywords: mental retardation, emotional intelligence, theatrical play.*

**The article addresses the problem of emotional intelligence development in older preschool children with mental retardation. It analyzes the structure of emotional intelligence, the features of its formation in older preschool children, as well as the correctional and developmental potential of theatrical play.**

**В** современной психолого-педагогической науке и образовательной практике особую остроту приобретает вопрос социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в качестве одного из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования выделяет способность ребенка договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства, в том числе чувство веры в себя [5].

Актуальность изучения данного вопроса обусловлена ростом числа детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР), испытывающих значительные трудности в распознавании, понимании, выражении и регуляции эмоций, что напрямую влияет на их социализацию, адаптацию и подготовку к школьному обучению.

Ключевым для нашего исследования является понятие «эмоциональный интеллект», которое в научной литературе трактуется неоднозначно. Так, П. Сэловей и его соавтор Дж. Мэйер понимают его как способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий, а Д.В. Люсин рассматривает эмоциональный интеллект как способность понимать свои и чужие эмоции и управление ими.

Проблема эмоционального развития детей с задержкой психического развития нашла свое отражение в работах таких отечественных и зарубежных исследователей, как У.В. Екжанова, Е.И. Изотова, Е.А. Стребелева и других. В их трудах были раскрыты специфические особенности эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР: трудности распознавания эмоциональных состояний, бедность эмоционального словаря, низкий уровень эмоциональной регуляции, а также сниженная способность к эмоциональной децентрации [3].

В структуре эмоционального интеллекта принято выделять следующие компоненты: восприятие и идентификацию эмоций, которые характеризуются способностью распознавать эмоции по мимике, интонации голоса, а также дифференцировать собственные эмоциональные состояния; понимание эмоций, выражающееся в способности устанавливать причинно-следственные связи между возникающими эмоциональными состояниями, понимать переходы от одной эмоции к другой; использование эмоций для мышления и деятельности, проявляющееся способностью вызывать нужные эмоции для решения задач; управление эмоциями и их регуляция, характеризующиеся способностью контролировать свои эмоциональные реакции [2].

Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР нуждаются в специально организованной коррекционно-развивающей работе, направленной на формирование всех компонентов эмоционального интеллекта. Это обусловлено рядом причин.

Во-первых, у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР наблюдаются трудности идентификации эмоций: они узнают только 2–3 базовые эмоции, ориентируются не на выразительные признаки (положение бровей, глаз, рта), а на общее «впечатление».

Во-вторых, снижена способность к пониманию причин эмоций: дети старшего дошкольного возраста не могут объяснить, почему персонаж испытывает ту или иную эмоцию, дают односложные ответы или неверные объяснения.

В-третьих, отмечаются трудности экспрессивного выражения эмоций: мимика бедная, маловыразительная, затруднения в произвольном воспроизведении заданной эмоции, интонационная сторона речи недостаточно развита.

В-четвертых, крайне ограничен эмоциональный словарь: дети заменяют названия эмоций описанием действий.

В-пятых, наблюдается недостаточная произвольная регуляция эмоций: импульсивность эмоциональных реакций, трудности в сдерживании негативных эмоций, быстрая утомляемость и истощаемость эмоциональных ресурсов [4].

Одним из наиболее эффективных средств развития эмоционального интеллекта у старших дошкольников с ЗПР, на наш взгляд, является театрализованная игра. Согласно определению Л.С. Выготского, театрализованная игра – это «драматизация», в которой ребенок не просто подражает, а творчески перерабатывает свой опыт, проживает эмоциональное состояние персонажа [1].

В отечественной дошкольной педагогике и психологии театрализованная игра рассматривается как универсальное средство развития эмоциональной сферы ребенка, поскольку она обладает следующими характеристиками: моделирует социальные и эмоциональные ситуации, требуя от ребенка распознавания и понимания эмоций персонажей; требует экспрессивного выражения (мимика, пантомимика, интонация); создает безопасное пространство для эмоционального проживания, позволяя «проиграть» пугающие или неприятные ситуации; предполагает рефлексия эмоций в процессе обсуждения сыгранных сценок [1].

На основе теоретического анализа можно выделить следующие психолого-педагогические условия эффективного использования театрализованных игр для развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР: 1) поэтапность и систематичность; 2) наглядность и опора на сенсорные эталоны (пиктограммы эмоций, карточки-схемы, маски); 3) эмоциональное включение взрослого; 4) обязательная рефлексия; 5) безопасная атмосфера и право на ошибку; 6) ознакомление родителей с методами работы и поддержка дома [3].

Таким образом, результаты проведенного теоретического исследования позволяют констатировать, что театрализованная игра обладает высоким коррекционно-развивающим потенциалом и может рассматриваться как эффективное средство развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР при соблюдении выделенных психолого-педагогических условий.

### **Библиографический список**

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 79 с.
2. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М.: Академия, 2019. 288 с.
3. Микляева Н.В. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ЗПР // Дошкольное воспитание. 2020. № 5. С. 34–41.
4. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2018. 180 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/> (дата обращения: 20.05.2026).

## ОПЫТ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### EXPERIENCE IN DEVELOPING UNDERSTANDING OF ROAD SAFETY RULES IN CHILDREN THROUGH PLAY ACTIVITIES

И.В. Мироненко, И.Е. Жарикова

I.V. Mironenko, I.E. Zharikova

*Ключевые слова: безопасность дорожного движения, дошкольники, игровая деятельность, правила дорожного движения, профилактика травматизма.*

В статье рассматривается проблема формирования у дошкольников представлений о правилах дорожного движения (ПДД) через игровую деятельность. Представлен опыт практической работы с детьми старшего дошкольного возраста, описаны эффективные игровые методики, этапы реализации программы и результаты диагностики.

*Keywords: road safety, preschoolers, play activities, road traffic rules, injury prevention.*

The article addresses the issue of developing preschoolers' understanding of road traffic rules (RTR) through play activities. It presents experience in practical work with senior preschool children, describes effective play-based methodologies, the stages of programme implementation, and the results of diagnostics.

**П**роблема безопасности детей на дорогах остается актуальной: ежегодно фиксируются случаи дорожно-транспортных происшествий с участием несовершеннолетних. Основная причина – недостаточная сформированность у детей представлений о правилах дорожного движения (далее – ПДД) и навыков безопасного поведения.

Рост числа дорожно-транспортных происшествий (далее – ДТП) с участием детей актуализирует проблему обучения дошкольников правилам безопасного поведения на дорогах. Согласно статистике, значительная часть ДТП с детьми происходит из-за отсутствия у них базовых представлений о ПДД и навыков ориентации в дорожной обстановке.

Дошкольный возраст – оптимальный период для закладывания основ безопасного поведения на дороге. Ведущая деятельность в этом возрасте – игра, поэтому использование игровых технологий становится наиболее эффективным методом обучения [1].

Использование игровой деятельности для обучения ПДД основано на следующих педагогических принципах:

- наглядность – дети лучше усваивают информацию через визуальные образы;
- доступность – материал адаптирован к возрастным особенностям дошкольников;
- систематичность – последовательное усложнение игровых заданий;

- связь с жизнью – моделирование реальных дорожных ситуаций;
- эмоциональная вовлеченность – игра вызывает интерес и положительные эмоции.

Игра позволяет снизить тревожность при знакомстве с потенциально опасными ситуациями, многократно повторять правила в разных контекстах, моделировать дорожные ситуации в безопасной обстановке, развивать познавательные процессы (внимание, память, мышление).

Педагоги МБУ ДО «ЦДО «Одаренность» на постоянной основе ведут масштабную работу по пропаганде безопасного поведения на дорогах и профилактике детского дорожно-транспортного травматизма (далее – ДДТТ). Наши усилия охватывают как обучающихся общеобразовательных организаций, так и воспитанников дошкольных учреждений, формируя культуру дорожной безопасности с самых ранних лет.

На протяжении учебного года нами реализуется комплекс игровых мероприятий, нацеленных на профилактику ДДТТ.

Более 10 лет подряд учебный год начинается с проведения конкурса агитбригад «Ради жизни на земле соблюдайте ПДД!». Это масштабное мероприятие по пропаганде безопасного движения является не просто ярким событием, а настоящим воспитательным инструментом: оно пробуждает у дошкольников интерес к теме дорожной безопасности и создает необходимую мотивацию для дальнейшей работы в этом направлении.

Интересным форматом является проведение игры «Безопасная дорога детства», которая состоит из нескольких активностей:

1. «Magic Box» («Волшебная коробка»). Используется для формирования у детей представлений о дорожном движении и связанных с ним профессиях. В коробку помещаются: предметы, относящиеся к ПДД (миниатюрный светофор, дорожные знаки), элементы экипировки (шлем, жилет), атрибуты профессий (жезл регулировщика, рация), средства индивидуальной мобильности или их модели (самокат, ролики).

Дети на ощупь определяют предмет, называют его, рассказывают о его назначении, а затем выполняют тематическое задание. Завершается активность общим обсуждением: как этот предмет помогает обеспечить безопасность на дороге.

2. Большая игра-ходилка «ПРО\_ДВИЖЕНИЕ» по ПДД для дошкольников позволяет реализовать комплексный подход к формированию навыков безопасного поведения на дороге.

Игра включает:

- красочное игровое поле с изображением улицы, перекрестка, пешеходных переходов и дорожных знаков;
- фишки и кубик для передвижения;
- карточки с заданиями (загадки о транспорте, вопросы о ПДД, ситуационные задачи);
- специальные клетки («остановись», «выполни задание», «пропусти ход», «дополнительный бросок»).

В процессе использования такой игры дети закрепляют знания о дорожных знаках и их назначении, учатся анализировать дорожные ситуации, развивают пространственную ориентацию и навыки счета, формируют ответственное отношение к собственной безопасности.

3. Интерактивные игры по ПДД с использованием медиаресурсов позволяют в интересной и привычной детям форме рассказать основы безопасного поведения на дороге.

К таким ресурсам относятся: мультимедийные презентации с игровыми заданиями, обучающие приложения и онлайн-игры, интерактивные доски с симуляторами дорожных ситуаций, видеоквесты и викторины, анимационные ролики с интерактивными элементами.

В процессе таких игр дети знакомятся с дорожными знаками и их значением, отрабатывают алгоритм перехода через дорогу, учатся различать сигналы светофора, анализируют безопасные и опасные ситуации на дороге, развивают внимание, память и логическое мышление.

Такой подход обеспечивает высокую вовлеченность, наглядность и длительное запоминание правил дорожного движения. [2]

На основании проведенной работы можно сделать вывод: использование игровых технологий в обучении дошкольников ПДД оказывает благотворное влияние на развитие детей и дает положительные результаты. К ключевым эффектам относятся:

- повышение уровня осведомленности о ПДД;
- формирование устойчивых поведенческих навыков безопасного поведения на дороге;
- развитие познавательных процессов (внимания, памяти, мышления);
- снижение тревожности при знакомстве с потенциально опасными ситуациями;
- создание положительной мотивации к изучению правил дорожного движения.

Игровой метод позволяет моделировать дорожные ситуации в безопасной среде, многократно отрабатывать правильные действия и закреплять их на подсознательном уровне.

### **Библиографический список**

1. Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Безопасность: учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009.
2. Белая К.Ю., Зимонина В.Н. Как обеспечить безопасность дошкольников. М.: Владос, 2010.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155).

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT  
FOR SITUATIONAL-ROLE PLAYING  
BY OLDER PRESCHOOL CHILDREN

**Н.Р. Охтеркина**

**N.R. Okhterkina**

*Научный руководитель Е.В. Улыбина*  
*Scientific adviser E.V. Ulybina*

**Ключевые слова:** сюжетно-ролевая игра, старший дошкольник, сопровождение игровой деятельности, игра, социализация.

В статье рассматривается роль сюжетно-игровой игры в старшем дошкольном возрасте как ведущего вида деятельности, обеспечивающего социальное, речевое, интеллектуальное и эмоционально-волевое развитие ребенка. Раскрываются основные направления психолого-педагогического сопровождения игровой деятельности: наблюдение за игрой, обогащение детских впечатлений, включение педагога в игру, регулирование взаимоотношений в игре и создание развивающей предметно-пространственной среды.

**Keywords:** *role-playing game, senior preschooler, support for play activities, game, socialization.*

The article examines the role of role-playing games in senior preschool age, as a leading type of activity that ensures the social, speech, intellectual and emotional-volitional development of the child; reveals the main directions of psychological and pedagogical support of play activity: observation of the game, enrichment of children's impressions, inclusion of the teacher in the game, regulation of relations in the game and creation of a developing environment.

**В** период старшего дошкольного возраста сюжетно-ролевая игра переживает пик своего становления, превращаясь в мощный механизм усвоения социальных правил и норм, а также активно влияя на речевое, интеллектуальное и эмоционально-волевое развитие. Именно через игровую деятельность, согласно положениям ФГОС ДО, происходит полноценное вхождение ребенка в социум и закладываются фундаментальные жизненные компетенции. Среди всего многообразия видов деятельности, характерных для дошкольного возраста, сюжетно-ролевая игра занимает особое, приоритетное место, оказывая всестороннее воздействие на становление личности.

Игра представляет собой форму активного отражения ребенком окружающей среды, возникает в ответ на общественную потребность в подготовке подрастающего поколения к жизни [4]. В воображаемых обстоятельствах дети примеряют на себя образы взрослых людей, копируя их поведение и характер взаимодействия друг с другом – именно так устроена сюжетно-ролевая игра.

В ее основе лежит несколько ключевых элементов: роли, которые берут на себя участники; правила – как заложенные в саму игру, так и придуманные детьми или взрослыми; игровой замысел; конкретные игровые действия; сюжет, определяющий содержание происходящего [2].

Творческое переосмысление накопленного опыта происходит именно тогда, когда ребенок примеряет на себя определенную роль – она становится своеобразным проводником между игровым действием и постижением человеческих взаимоотношений. При этом подражание взрослым выступает лишь отправной точкой, а не конечной целью: сюжет разворачивается через активное преобразование того, что ребенок уже познал и прочувствовал [5].

Когда дети достигают старшего дошкольного возраста, их игровые сюжеты становятся значительно богаче и разнообразнее – они уже не довольствуются простыми схемами, а самостоятельно выстраивают развернутые истории, затрагивающие самые разные стороны окружающего мира. Подобная деятельность неизбежно требует от ребенка умения обдумывать свои действия, выстраивать план и находить решения возникающих по ходу игры трудностей. Все это в совокупности формирует навыки, которые впоследствии окажутся незаменимы в процессе обучения. Постепенно ребенок учится считаться с интересами других, уступать там, где это необходимо, и брать ответственность на себя в нужный момент. Параллельно происходит усвоение принятых в обществе норм и правил – ребенок впитывает их не через назидания, а через живой опыт совместной деятельности. Умение выстраивать диалог, находить компромисс и чувствовать эмоциональное состояние сверстников развивается постепенно: сначала дошкольник учится замечать переживания окружающих, а затем и открыто выражать собственные [3].

В процессе игровой деятельности у детей органично возникает стремление выражать свои мысли и общаться со сверстниками. Развитие навыков связной речи происходит поэтапно: ребенок учится формулировать собственную точку зрения, комментировать поступки героев и описывать происходящее вокруг него. Уважение к окружающим людям и предметам, целеустремленность, ответственность и усидчивость – все это постепенно укореняется в детях благодаря игровому процессу. Именно ролевые игры становятся одним из ключевых инструментов, закладывающих фундамент личности маленького человека.

Однако в современных исследованиях отмечается, что потенциал сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста не реализуется целиком [1]. Важно рассмотреть возможности психолого-педагогического сопровождения игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Поддержка детской инициативы в придумывании игровых историй должна стать одним из ключевых приоритетов в работе специалистов дошкольной образовательной организации. Немаловажную роль играет и грамотно организованное пространство: разнообразные материалы и атрибуты для игры способны пробудить у дошкольников новые идеи и замыслы. Расширение детского кругозора напрямую влияет на богатство и оригинальность придумываемых сюжетов – экскурсии, книги и знакомство с миром профессий стимулируют игровую фантазию ребенка. Наилучших

результатов педагог достигает тогда, когда тактично управляет игрой, сохраняя за детьми пространство для свободы и творчества, а педагогическое воздействие осуществляет через гибкое сочетание прямых и косвенных методов.

Основой эффективного руководства игровой деятельностью, как показывает педагогическая теория и практика [2], является решение следующих психолого-педагогических задач: наблюдение за игрой, ее анализ, оценка уровня развития игровой деятельности; проектировка развития игры, планирование приемов, стимулирующих ее развитие; обогащение впечатлений детей; помощь в выборе ярких впечатлений, которые могут способствовать выбору сюжета, содержания игры; организация начала игры; побуждение к ней детей; использование косвенных методов руководства игрой, активизирующих психические процессы ребенка, его опыт (проблемные игровые ситуации, вопросы, советы, напоминания и др.); изменение характера и содержания общения с детьми в соответствии с уровнем развития игровой деятельности конкретной возрастной группы с целью создания благоприятных условий для формирования готовности к переходу игры на высокий уровень; включение педагога в игру на главных или второстепенных ролях, установление игровых отношений с детьми, обучение игре (показ, объяснение); обогащение игры новыми ролями, игровыми ситуациями, игровыми действиями; регулирование взаимоотношений, разрешение конфликтов, возникающих в процессе игры, использование игры с целью создания педагогически целесообразного климата в группе, привлечение к игровой деятельности стеснительных, малоактивных детей.

Таким образом, грамотно организованное психолого-педагогическое сопровождение сюжетно-ролевой игры позволяет полностью реализовать ее развивающий потенциал. Наблюдение, обогащение детского опыта и участие педагога в игре способствуют формированию социальных навыков, речи и произвольного поведения детей. Именно поэтому сопровождение игровой деятельности должно занимать приоритетное место в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

### **Библиографический список**

1. Баранова А.А. Условия преодоления депривации сюжетно-ролевой игры в дошкольном детстве // Современный образ детства и векторы развития дошкольного образования: материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной Году науки в РФ, Красноярск, 01–31 мая 2021 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. С. 8–10.
2. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. Изд. 9-е. Ростов-на-Дону: Феникс, 2021. 205 с.
3. Трифонова Е.В. Как организовать игровую деятельность детей в соответствии с требованиями стандарта дошкольного образования // Детский сад от А до Я. 2015. № 5. С. 59–61.
4. Улыбина Е.В. Изучение отношения детей старшего дошкольного возраста к болезням и их преодолению в сюжетно-ролевой игре «Больница» // Современное психолого-педагогическое образование: материалы VIII Всероссийских (с международным участием) психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 221–224.
5. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. М.: Просвещение, 2023. 96 с.

## ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### CREATIVE ACTIVITIES IN LITERARY READING CLASSES AS A TOOL FOR DEVELOPING THE IMAGINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

А.Д. Поддубная

A.D. Poddubnaya

Научный руководитель Ю.М. Ивкина  
Scientific supervisor Yu.M. Ivkina

*Ключевые слова: творческие задания, литературное чтение, начальная школа, читательское воображение, методика преподавания.*

В статье рассматриваются творческие задания (иллюстрирование, инсценирование, словесное рисование) на уроках литературного чтения в начальной школе с позиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Отбор заданий ориентирован на зону ближайшего развития, социальное взаимодействие, интериоризация внешнего действия. Приводятся примеры заданий для 2–4 классов.

*Keywords: creative tasks, literary reading, elementary school, reading imagination, teaching methods.*  
The article discusses creative tasks (illustration, staging, and verbal drawing) in literary reading lessons in elementary school from the perspective of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory. The selection of tasks is focused on the zone of proximal development, social interaction, and internalization of external actions. Examples of tasks for grades 2–4 are provided.

Современные требования ФГОС НОО ориентируют учителя на формирование у младших школьников способности к решению творческих и поисковых задач [4, с. 74]. С позиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского, развитие высших психических функций (воображения, произвольного внимания, абстрактного мышления) происходит через интериоризацию знаково-символических средств, предоставляемых культурной средой. Урок литературного чтения становится пространством, где художественное слово выступает первичным «культурным орудием», а творческие задания с опорой на рисование, музыку, театрализацию переводят совместное действие во внутренний план ребенка [2, с. 42].

Обращение к творческим заданиям в логике культурно-исторической теории опирается на следующие положения:

1. *Принцип социальной ситуации развития:* воображение формируется в сотрудничестве ребенка со взрослыми и сверстниками. Выполняя творческое задание (иллюстрирование, инсценировку), школьник действует в зоне ближайшего развития (с помощью наводящих вопросов, образца, группового обсуждения), присваивает способ действия [6, с. 54].

2. *Принцип деятельностного подхода*: выполняя творческие задания – рисования иллюстраций, инсценирования, словесного описания, – ребенок его переосмысляет, создавая собственный художественный продукт. Это способствует развитию читательского воображения [1, с. 47].

3. *Принцип итериоризации (вращения)*: внешняя, творческая деятельность (словесное рисование, рисование кадра для диафильма) свертывается в способность быстро порождать образы и гипотезы при чтении. Этому способствует смена форм работы: от коллективного сочинения синквейна к индивидуальному [7, с. 25].

4. *Принцип взаимообучения и сотрудничества*: многие творческие задания (групповое инсценирование, создание коллективного словесного рисунка) предполагают взаимодействие детей, что формирует коммуникативные навыки, умение договариваться, распределять роли, совместно решать творческую задачу [7, с. 25].

5. *Принцип учета возрастных особенностей*: для учащихся 1–2 классов – простые формы творческой работы (иллюстрирование по образцу, чтение по ролям, описание 1–2 персонажей), для 3–4 классов – более сложные (создание собственного диафильма, развернутое словесное рисование, инсценирование с элементами импровизации) [5, с. 43].

С учетом культурно-исторической теории критерии отбора заданий трансформируются следующим образом [4, с. 144]:

- *Соответствие зоне ближайшего развития*: задание должно быть выполнимо только при сотрудничестве (с учителем, группой, с помощью цифрового шаблона), иначе оно не запускает развитие.

- *Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся*: важно учитывать уровень развития воображения, читательский опыт, а также индивидуальные склонности детей.

- *Наличие четкой методической организации*: каждое творческое задание должно иметь понятную детям цель, алгоритм выполнения и критерии оценки результата [7, с. 29].

Примеры заданий в контексте культурно-исторического подхода:

*Задание по литературному чтению (2 класс, УМК «Школа России»)*. После чтения русской народной сказки «Гуси-лебеди» предлагается выполнить словесное рисование избы Бабы Яги: «Представьте, что вы художник. Опишите избу Бабы Яги так, как вы ее себе представляете. Какие детали вы добавите, чтобы передать тревожную атмосферу?». Возможна работа в парах: обсуждают детали, с помощью интерактивной доски создают коллективное изображение, затем защищают образ. Совместный поиск и материализация образа тренирует воссоздающее воображение и учит действовать в зоне ближайшего развития [4, с. 144].

*Задание по литературному чтению (3 класс, УМК «Перспектива»)*. При изучении басни И.А. Крылова «Стрекоза и Муравей» предлагается инсценирование в парах. Один играет Стрекозу, другой – Муравья. Необходимо передать голосом и жестами характер героя: легкомысленность и печаль Стрекозы, строгость и трудолюбие Муравья. После показа – обсуждение: чья игра точнее передала замысел? Задание формирует умение интерпретировать характер персонажа, развивает

выразительность речи и эмпатию, превращающая игру в осознанное действие, что соответствует идее Л.С. Выготского о роли речи как регулятора [2, с. 103].

*Задание по литературному чтению (4 класс, УМК «Начальная школа XXI века»).* По рассказу А.П. Чехова «Белолобый» предлагается создать диафильм в среде совместного редактирования (например, Google Презентации): разбить текст на 5–6 эпизодов, к каждому эпизоду нарисовать иллюстрацию и подписать цитату из текста. Работа выполняется в группах по 4 человека. Затем демонстрация своих диафильмов и объяснение выбора эпизодов. Задание развивает композиционное мышление, способствует согласовыванию решения в группе [1, с. 49].

Организация творческой деятельности на уроке литературного чтения включает несколько этапов [7, с. 24].

1. Постановка ориентировочной основы. Учитель не просто дает задание, а демонстрирует образцы культурного действия, создавая образец для подражания – важнейший механизм культурного развития [5, с. 75].

2. Совместно-распределенная деятельность. Работа в парах или малых группах с использованием цифровой образовательной среды. Учитель – тьютор, помогающий оформить «сырой» замысел.

3. Презентация и рефлексия (интериоризация). Презентация результатов творческой деятельности: выставка рисунков, показ инсценировки, чтение словесных описаний. Проводится обсуждение, выделяются наиболее удачные работы, делается общий вывод.

Таким образом, с позиции Л.С. Выготского творческие задания (иллюстрирование, инсценирование, словесное рисование) на уроках литературного чтения – основной инструмент конструирования развивающей культурной среды, где развиваются воображение и способности младших школьников [1, с. 49]. Интеграция различных видов художественной деятельности позволяет сделать процесс литературного образования личностно значимым, эмоционально насыщенным и интеллектуально развивающим [5, с. 76].

### **Библиографический список**

1. Балагурова М.С., Баринова Н.И. Развитие воображения младших школьников на уроках литературного чтения посредством детской литературы // Молодой ученый. 2015. № 22.1. С. 46–49.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Камалова Л.А. Методика устного словесного рисования на уроках в начальной школе // Проблемы и перспективы осуществления междисциплинарных исследований: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 декабря 2024 г., Уфа). Уфа: НИЦ Аэтерна, 2024. С. 143–145.
5. Камалова Л.А., Исмагилова Р.А. Методика развития творческого воображения младших школьников на уроках литературного чтения // Научно-технический прогресс: информация, технологии, механизм: сборник статей Международной научно-практической конференции (20 декабря 2025 г., Тюмень). Тюмень: Аэтерна, 2025. С. 74–76.
6. Парфенова О.Ю. Использование приема инсценирования в произведениях эпического рода на уроках литературного чтения // Наука и школа. 2017. № 3. С. 101–106.
7. Хомякова И.С. Особенности творческих заданий на уроках литературного чтения // Начальная школа плюс До и После. 2018. № 7. С. 24–30.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

### **FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN CHILDREN AGED 6–7 IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Д.Д. Понамарчук**

**D.D. Ponamarchuk**

*Научный руководитель* **О.М. Вербианова**  
*Scientific adviser* **O.M. Berbianova**

*Творческое мышление, дети 6–7 лет, разработанность, беглость, оригинальность, дошкольное образование.*

**В статье представлены результаты исследования особенностей развития творческого мышления детей 6-7 лет в современной образовательной среде.**

*Creative thinking, children 6–7 years old, elaboration, fluency, originality, preschool education.*

**The article presents the results of a study of the development of creative thinking in children aged 6-7 in a modern educational environment.**

**В** возрасте 6–7 лет происходит активное развитие когнитивных процессов, включая воображение, фантазию, способность к нестандартным выводам и оригинальным решениям. Этот период является особенно важным для формирования творческого мышления, поскольку именно оно обеспечивает становление самостоятельной, инициативной и адаптивной личности, способной успешно справляться с вызовами современного мира [1]. Поэтому в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования развитие способности детей к нестандартному и оригинальному мышлению является одной из приоритетных задач [8].

В основу исследования положено представление А.Н. Луки, определяющего творческое мышление как способность успешно решать новые задачи оригинальными способами [6]. Согласно Дж. Гилфорду, ключевыми свойствами такого мышления выступают: беглость (количество идей), гибкость (разнообразие стратегий), оригинальность (нестандартность решений) и разработанность (способность детально прорабатывать замысел) [4]. Эти показатели позволяют не только диагностировать актуальный уровень творческого мышления, но и выявлять его сильные и слабые стороны.

Однако формирование перечисленных свойств не происходит в изоляции от среды. С позиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского, развитие высших психических функций опосредовано знаками и культурными орудиями, которые ребенок осваивает в совместной деятельности со взрослым [3]. Хорошо известно, что сегодня дети мало рисуют, играют, взаимодействуют со сверстниками и взрослыми в связи с увлеченностью гаджетами [7]. Цифровизация социальной среды порождает новую социальную ситуацию развития детей дошкольного возраста [2]. Можно высказать предположение, что цифровая насыщенность современной образовательной среды и изобилие готовых визуальных образов создают благоприятные условия для развития беглости и оригинальности мышления, однако, одновременно могут тормозить становление способности к детализации замысла. В этой связи культурно-исторический подход позволяет объяснить возможные диспропорции в их развитии как результат особенностей той среды, в которой ребенок осваивает творческие действия.

Цель исследования: изучить особенности развития творческого мышления детей 6–7 лет для определения оптимальных направлений психолого-педагогической работы.

Результаты исследования. В исследовании принимали участие 20 детей в возрасте от 6 до 7 лет, посещающих ДОО г. Красноярск. Для диагностики уровня творческого мышления использовалась методика Ф.Е. Вильямса «Тест творческого мышления» [5].

По обобщенным итогам диагностики творческого мышления детей дошкольного возраста было выявлено, что у 45 % респондентов низкий уровень творческого мышления, 40 % имеют средний уровень и лишь 15 % имеют высокий уровень творческого мышления. Высокая доля детей с низким уровнем развития творческого мышления указывает на необходимость усиления педагогической работы по обеспечению развития творческого мышления детей.

Анализ результатов по показателям творческого мышления позволяют сделать вывод, что менее развитым является структурный показатель творческого мышления – разработанность. Средний балл на 1 ребенка составил 7,4 балла (из 36 возможных). Наиболее высокие значения были обнаружены по показателю беглость (средний балл на 1 ребенка – 10,9 из 12 возможных). Средний балл на одного ребенка за оригинальность составил 26,4 баллов из 36 возможных. Это свидетельствует о том, что дети могут генерировать множество новых идей, проявляют некоторую оригинальность мышления, но при этом не способны достаточно полно и подробно развивать свои идеи, доводить их до логического завершения, дополнять деталями.

Заключение. Результаты исследования показали, что у 45 % детей 6–7 лет выявлен низкий уровень творческого мышления, а наиболее слабо развитым показателем является разработанность. Результаты подтверждает вышесказанное предположение относительно влияния цифровизации социальной среды на развитие показателей креативности. Таким образом, необходима целенаправленная

психолого-педагогическая работа по развитию таких качеств, как разработанность и гибкость творческого мышления. Здесь уместно использовать дидактические игры, проблемные ситуации и задания на дорисовывание неопределенных объектов, ситуаций с их последующей детализацией.

### **Библиографический список**

1. Баянова Л.Ф., Хаматвалеева Д.Г. Обзор зарубежных исследований творческого мышления в психологии развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 51–72.
2. Вербианова О.М. Внедрение девайсов в жизнь детей дошкольного возраста. Типичные проблемы семейного воспитания // Современное психолого-педагогическое образование: поддержка современной семьи: материалы Всероссийских с международным участием психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой. Красноярск, 2024. С. 36–38.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Юрайт, 2022. 125 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления. М.: Юрайт, 2019. 49 с.
5. Зверко В.Н., Прихидько Н.А. Диагностический инструментарий определения креативности мышления у детей дошкольного возраста (3–7 (8) лет) (принципы, правила, процедуры и методики). URL: <https://dou1-len.ucoz.ru/1/2020/diagnostika.pdf> (дата обращения: 10.05.2026).
6. Лук А.Н. Мышление и творчество. М.: Изд-во политической литературы, 1976. 144 с.
7. Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 3. С. 431–450. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/28> (дата обращения: 10.05.2026).

# ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПОСЕЩАВШИХ И НЕ ПОСЕЩАВШИХ ДОШКОЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ

## FEATURES OF ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WHO HAVE ATTENDED AND HAVE NOT ATTENDED PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

А.В. Протопопова

A.V. Protopopova

Научный руководитель И.А. Яценко  
Scientific adviser I.A. Yatsenko

*Ключевые слова: адаптация первоклассников, дошкольный опыт, психологическая готовность к школе, социальная интеграция.*

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей адаптации первоклассников в зависимости от наличия или отсутствия опыта посещения дошкольных организаций. С помощью диагностических методик «Графический диктант» и «Лесенка» выявлены различия в уровне произвольности, внимания, самооценки и социальной интеграции у двух групп детей.

*Keywords: first-grader adaptation, preschool experience, psychological readiness for school, social integration.*

This article presents the results of an empirical study examining the adaptation characteristics of first graders depending on whether they attended preschool. Using the “Graphic Dictation” and “Ladder” diagnostic methods, differences in the levels of self-regulation, attention, self-esteem, and social integration were identified between the two groups of children.

**П**ереход от дошкольного к школьному возрасту – важнейший этап в развитии ребенка. Он связан с изменением образа жизни, появлением новых обязанностей и строгого распорядка. Ребенок впервые принимает роль ученика, что требует самоконтроля, дисциплины и выполнения учебных задач. Адаптация к школе – многогранная динамическая система, затрагивающая его когнитивную, эмоциональную, социальную и физиологическую сферы. Ее успешность определяет дальнейшее отношение ребенка к учебе, самооценку и комфорт в коллективе.

Несмотря на общепризнанную значимость проблемы адаптации первоклассников, в научной литературе и в образовательной практике часто недооценивается роль индивидуальных различий обучающихся, в частности, влияния предшествующего дошкольного опыта на успешность адаптации к школе. В научной литературе существуют различные мнения относительно влияния дошкольного образования: одни исследователи подчеркивают его позитивный эффект в части развития коммуникации и дисциплины, другие указывают на возможные риски, связанные с возникновением зависимости от взрослых и снижением инициативности.

Цель исследования – выявление различий в показателях адаптации первоклассников (когнитивной, эмоциональной, социальной) в зависимости от наличия или отсутствия опыта посещения дошкольных организаций.

Гипотеза исследования – предполагается, что у первоклассников, посещавших дошкольные организации, показатели адаптации будут выше по сравнению с детьми, не имеющими такого опыта.

Адаптация – это процесс приспособления, зависящий от личностных особенностей (темперамент, здоровье) и внешних условий (семья, педагогический стиль, климат в классе). По Н.В. Соколовской, она может быть легкой (до месяца), средней тяжести (один – три месяца) и тяжелой (более трех месяцев). В.В. Давыдов выделяет три уровня адаптации: полный (ребенок справляется со всеми требованиями), частичный (есть трудности) и дезадаптацию (устойчивые нарушения в поведении или здоровье).

Адаптация включает несколько сфер. В когнитивной сфере оценивается способность усваивать учебный материал, следовать и понимать инструкции. Эмоциональная сфера характеризуется устойчивостью настроения, адекватностью реакций и отсутствием избыточной тревожности. Социальная сфера включает умение взаимодействовать со сверстниками и педагогом, а также принятие новой социальной роли. Физиологическая сфера отражается в стабильности сна, аппетита и общего самочувствия ребенка.

Готовность к школе включает мотивацию, мышление, волевые навыки и социальные умения. Чем она выше, тем легче проходит адаптация: мотивационная готовность снижает тревожность, интеллектуальная – ускоряет обучение, волевая – помогает соблюдать режим, социальная – способствует интеграции ребенка в группу сверстников.

С опорой на теоретические положения было проведено эмпирическое исследование особенностей протекания адаптации первоклассников с различным опытом посещения дошкольных организаций. Исследование проводилось с сентября по декабрь 2025 года на базе МАОУ «Средняя школа Х» города Красноярска. Участники – 40 человек в возрасте 6-7 лет, разделенных на две группы: 20 детей – посещавших дошкольные организации, 20 детей – не посещавших.

Для сбора данных использовались диагностические методики: «Графический диктант» Д.Б. Эльконина (оценка произвольности, внимания, мелкой моторики) и «Лесенка» В.Г. Щур (уровень самооценки).

По результатам проведенной диагностической методики «Графический диктант» в группе детей, посещавших дошкольные организации, 70 % показали высокий уровень произвольности и внимания, 25 % – средний уровень, 5 % – низкий уровень. В группе детей, не посещавших дошкольные организации, высокий уровень произвольности и внимания выявлен у 40 %, средний уровень – у 45 %, низкий уровень – у 15 %. Дети второй группы чаще нуждались в подсказках, медленнее включались в работу, допускали ошибки при усложнении заданий.

Результаты проведенной диагностической методики «Лесенка» демонстрируют в первой группе детей заниженную самооценку – у 10 %, адекватную самооценку – у 75 %, завышенную самооценку – у 15 %. Во второй группе детей

заниженная самооценка выявлена у 25 %, адекватная самооценка – у 50 %, завышенная самооценка – у 25 %.

Дети, посещавшие дошкольные организации, демонстрируют более высокую социальную адаптацию: легче включаются в коллектив, соблюдают правила, работают в команде, проявляют инициативу. Дети без опыта посещения дошкольных организаций испытывают трудности с саморегуляцией, склонны к импульсивности, нарушению дисциплины, избегают групповых заданий. В эмоциональной сфере – чаще наблюдаются перепады настроения, плаксивость, страх ошибок.

В когнитивной сфере обучающиеся первой группы отличаются высокой познавательной активностью, умением планировать, следовать инструкциям и развитой мелкой моторикой. Обучающиеся второй группы – более пассивны, медленнее осваивают письмо, нуждаются в подсказках. Однако не все дети без опыта посещения дошкольной организации испытывают трудности: у 40 % из них выявлен высокий уровень произвольности, что говорит о возможной значимости индивидуальных факторов, в т.ч. семейной поддержки, темперамента, уровня развития.

Для педагогов важно учитывать разный уровень готовности обучающихся. Детям, не имеющим опыт посещения дошкольной организации, рекомендуются визуальные подсказки, пошаговые инструкции, игровые методы, ситуации успеха и позитивная обратная связь. Родителям следует организовать четкое соблюдение режима, обсуждать чувства ребенка, избегать критики, развивать навыки самоорганизации. Школьным психологам – проводить раннюю диагностику, организовывать для детей тренинги по саморегуляции и коммуникации, консультировать родителей и педагогов.

Таким образом, результаты исследования подтверждают выдвинутую гипотезу: наличие опыта посещения дошкольной организации положительно влияет на адаптацию детей к школе. Дети, посещавшие дошкольные организации, демонстрируют более высокую произвольность, адекватную самооценку и лучшую социальную интеграцию. Однако предшествующий опыт – не единственный фактор, обеспечивающий успешность адаптации, поэтому важна дифференцированная система поддержки первоклассников, способствующая снижению риска дезадаптации, снятию эмоционального напряжения и обеспечению успешного старта школьной жизни для каждого ребенка.

### **Библиографический список**

1. Белкина Л.В., Боброва Т.А. Адаптация детей к школе. СПб.: Детство Пресс, 2007. 128 с.
2. Венгер Л.А. Психологическая готовность к школе. М.: Знание, 1985. 80 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Академия, 2006. 152 с.
5. Карабанова О.А. Психология развития и возрастная психология. М.: Айрис пресс, 2005. 240 с.
6. Нечаев М.П. Психолого-педагогические основы адаптации младших школьников. М.: МПСИ, 2007. 288 с.
7. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. М.: Сфера, 2003. 480 с.
8. Смирнова Е.О. Проблемы социальной адаптации детей к школе. М.: МГППУ, 2004. 160 с.
9. Щур В.Г. Методика исследования самооценки у детей. М.: Институт психологии РАН, 1982.
10. Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников. М.: Педагогика, 1974. 270 с.

## **РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНЫХ ИГР**

### **DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH MOVABLE GAMES**

**С.В. Рудых**

**S.V. Rudykh**

*Научный руководитель И.А. Яценко*  
*Scientific Supervisor I.A. Yatsenko*

*Ключевые слова: координационные способности, физическое воспитание, подвижные игры, ловкость, равновесие.*

**В статье рассматривается проблема развития координационных способностей у детей 5–7 лет. Обоснована актуальность использования подвижных игр как ведущего средства физического воспитания в дошкольном возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе дошкольной образовательной организации, включающего констатирующий, формирующий и контрольный этапы.**

*Keywords: coordination abilities, physical education, outdoor games, agility, and balance.*

**The article discusses the problem of developing coordination abilities in children aged 5–7 years. The relevance of using mobile games as a leading means of physical education in preschool age is substantiated. The results of an empirical study conducted at a preschool educational institution, which included a констатирующий, formative, and control stages, are presented.**

**С**тарший дошкольный возраст (5–7 лет) признан в физиологии и педагогике периодом, являющимся сензитивным для формирования базовых двигательных качеств, среди которых особое место занимают координационные способности. По определению В.И. Ляха, координационные способности представляют собой совокупность свойств организма, обеспечивающих согласованное выполнение двигательных задач различной сложности [3]. Высокий уровень развития координации напрямую влияет не только на физическое здоровье и безопасность ребенка (профилактика травматизма), но и на развитие когнитивных функций, в частности межполушарного взаимодействия и пространственного мышления, что является фундаментом готовности к школьному обучению.

В практике работы дошкольных образовательных организаций (ДОО) часто наблюдается противоречие между признанием важности развития координации и недостаточным методическим обеспечением этого процесса. Традиционные программы физического воспитания не всегда в полной мере используют потенциал игровой деятельности, которая является естественной средой

развития для дошкольника. В этой связи цель нашего исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности комплекса подвижных игр как средства развития координационных способностей детей старшего дошкольного возраста.

Методы и организация исследования. Исследование проводилось на базе МБДОУ г. Красноярска в период с сентября по декабрь 2025 года. В эксперименте приняли участие 24 ребенка старшего дошкольного возраста, разделенных на экспериментальную (n=12) и контрольную (n=12) группы. Для диагностики уровня развития координационных способностей использовалась методика «Диагностика физической подготовленности дошкольников» (Т.С. Комарова, О.А. Соломенникова), включающая тесты на выносливость (бег 120 м), ловкость (челночный бег 3х10 м), статическое равновесие (удержание позы на одной ноге) и координационные действия с мячом (подбрасывание, отбивание).

Формирующий этап работы заключался во внедрении в режимные моменты ЭГ специально разработанного игрового комплекса, включающего четыре блока: 1) игры на общую выносливость; 2) игры на статическое равновесие; 3) игры на ловкость и динамическую координацию; 4) сложно-координационные сюжетные игры («Мышеловка», «Кенгуру и страусы» и др.). Занятия проводились три раза в неделю с постепенным усложнением двигательных задач. Контрольная группа занималась по стандартной программе ДОО.

Результаты исследования. На констатирующем этапе значимых различий в уровне развития координационных способностей между группами выявлено не было. В обеих группах преобладал средний уровень развития (50 % в ЭГ и 58,3 % в КГ), низкий уровень наблюдался у 41,7 % детей ЭГ и 33,3 % КГ.

После проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе была зафиксирована выраженная положительная динамика развития координационных способностей. Количество детей с высоким уровнем в экспериментальной группе увеличилось с 8,3 % (1 чел.) до 25 % (3 чел.), в то время как в КГ этот показатель остался неизменным – 8,3 %. Существенно сократилась доля детей с низким уровнем развития в экспериментальной группе: с 41,7 до 16,7 %. В контрольной группе снижение низкого уровня не наблюдалось (осталось 33,3 %).

Качественный анализ результатов диагностики показал, что дети из экспериментальной группы стали увереннее выполнять задания на удержание равновесия (проба на одной ноге), улучшилась согласованность движений рук и ног при отбивании мяча, повысилась точность пространственной ориентировки в играх-эстафетах.

Полученные данные согласуются с теоретическими положениями Н.А. Бернштейна о многоуровневом построении движений [1] и исследованиями Э.Я. Степаненковой о ведущей роли игры в физическом развитии дошкольников. Эксперимент подтвердил, что подвижные игры обеспечивают необходимую вариативность и новизну двигательных задач, что является ключевым

условием совершенствования сенсомоторных связей. Результаты эксперимента подтвердили эффективность разработанного комплекса подвижных игр. Рост показателей в ЭГ по сравнению с КГ объясняется систематичностью воздействия и соответствием содержания игр возрастным особенностям детей (эмоциональная привлекательность, сюжетность, постепенное усложнение правил).

Таким образом, систематическое включение в образовательный процесс ДОО комплекса подвижных игр, направленных на развитие равновесия, ловкости и точности движений, способствует значительному улучшению координационных способностей детей старшего дошкольного возраста. Результаты исследования могут быть использованы инструкторами по физической культуре и воспитателями для оптимизации процесса физического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

### **Библиографический список**

1. Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Медицина, 2021. 255 с.
2. Комарова Т.С., Соломенникова О.А. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу. Ярославль: Академия развития, 2006. 143 с.
3. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. М.: Дивизион, 2006. 287 с.
4. Плешакова О.И., Финогенова Н.В. Методика развития координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные вопросы физического и адаптивного физического воспитания в системе образования. Волгоград, 2021. С. 91–97.
5. Салькова Н.А. Развитие координационных способностей детей старшего дошкольного возраста // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2017. Т. 2, № 3. С. 111–116.

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ КАК СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATORS  
AS A STRATEGY FOR FORMING  
THE PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS  
OF PRESCHOOL CHILDREN

О.А. Сипкина

O.A. Sipkina

Научный руководитель И.А. Яценко  
Scientific supervisor I.A. Yatsenko

*Ключевые слова: педагогическая культура родителей, научно-методическое сопровождение, воспитатель, дошкольное образование, семейное воспитание.*

В статье представлены результаты эмпирического исследования готовности педагогов ДОО к взаимодействию с семьями воспитанников. Выявлены профессиональные дефициты педагогов и обоснована модель их научно-методического сопровождения, ориентированная на формирование педагогической культуры родителей и развитие партнерских отношений семьи и ДОО.

*Keywords: pedagogical culture of parents, scientific and methodological support, educator, preschool education, family upbringing.*

This article presents the results of an empirical study of preschool teachers' readiness to interact with their students' families. It identifies teachers' professional deficiencies and substantiates a model for their scientific and methodological support, aimed at fostering parental pedagogical skills and developing partnerships between families and preschools.

**В** современном образовательном пространстве семья рассматривается как равноправный субъект воспитательного процесса. Введение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и Профессионального стандарта «Педагог» актуализировало задачу формирования педагогической культуры родителей как полноценных партнеров образовательной организации [4]. Однако практика демонстрирует устойчивое противоречие: при высокой нормативной потребности в партнерстве воспитатели дошкольных образовательных организаций (ДОО) часто испытывают методические и коммуникативные затруднения в работе со взрослыми, а существующая система методической работы в ДОО носит фрагментарный и формальный характер [5]. В связи с этим разработка научно-методического

сопровождения воспитателей по вопросам взаимодействия с родителями выступает ключевой психолого-педагогической стратегией поддержки семейного воспитания на дошкольном этапе развития ребенка.

Цель настоящего исследования – выявление актуального состояния системы методической поддержки в ДОО и обоснование модели сопровождения, направленной на формирование педагогической культуры родителей. Объект исследования – процесс научно-методического сопровождения воспитателей ДОО; предмет исследования – содержание, формы и условия сопровождения, ориентированные на взаимодействие с семьями дошкольников.

В ходе эмпирического этапа исследования (октябрь 2025 – февраль 2026 гг.) было продиагностировано 42 педагога дошкольных организаций, из которых 61,9 % составили воспитатели, 31 % – специалисты, 7,1 % – методисты. Большинство участников исследования (76,2 %) имели опыт работы более 10 лет. Для диагностики применялся комплекс методик: авторская анкета «Научно-методическое сопровождение педагогов в ДОО», адаптированная методика Е.П. Арнаутовой для изучения профессиональной готовности педагогов к взаимодействию с родителями, тест-опросник удовлетворенности потребностей в психолого-педагогических знаниях (Е.С. Евдокимова), а также методика «Родительское сочинение» (О.А. Карабанова) для оценки рефлексивного компонента культуры родителей [3].

Анализ полученных данных позволил выявить ряд значимых тенденций. Во-первых, 69,4 % респондентов корректно определяют научно-методическое сопровождение как систему мер, основанную на достижениях науки, однако 25 % сохраняют упрощенное восприятие методической работы как традиционного наставления. Во-вторых, в практической деятельности доминируют технологический (66,7 %) и диагностический (61,1 %) компоненты, тогда как аналитико-рефлексивная деятельность реализуется лишь у 30,6 % педагогов, что свидетельствует о недостаточной развитости культуры самоанализа. В-третьих, выявлено структурное противоречие в понимании компетенций педагога в области работы с семьей: 72,2 % респондентов осознают комплексный характер взаимодействия, однако при ранжировании направлений сопровождения отдают приоритет методическим аспектам (19,4 %) в ущерб коммуникативным (8,3 %). Это косвенно подтверждает сохранение детоцентрической парадигмы в сознании воспитателей.

Дополнительная диагностика предметных и правовых знаний выявила дефициты в области возрастной психологии и нормативно-правовой грамотности участников исследования (лишь 11,1 % верно идентифицировали ФОП ДО как программный, а не законодательный документ). В открытых ответах педагоги формулируют четкий запрос на практико-ориентированные формы обучения: тренинги, мастер-классы, супервизию, кейс-стади и семейные клубы.

На основе анализа практического опыта была сформирована четырехкомпонентная модель научно-методического сопровождения, призванная стать стратегической опорой для поддержки семейного воспитания детей дошкольного

возраста. Эта модель охватывает следующие направления: 1) диагностико-мотивационный модуль (выявление индивидуальных дефицитов воспитателей и исходного уровня культуры родителей); 2) теоретико-просветительский модуль (актуализация знаний о современной семье, гуманистических ценностях дошкольного детства); 3) практико-ориентированный модуль (отработка интерактивных технологий взаимодействия: проектная деятельность, «гостевые встречи», родительские клубы); 4) рефлексивно-коррекционный модуль (супервизия, наставничество, анализ видеоматериалов взаимодействий). Ключевым отличием модели от существующих является смещение фокуса с количественных показателей проведенных мероприятий на качественную динамику педагогической культуры родителей, оцениваемую через аксиологический, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты [3].

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о недостаточной эффективности традиционных форм методической работы в обеспечении системной поддержки воспитателей по формированию педагогической культуры родителей. В качестве решения данной проблемы предлагается основанное на принципах персонализации, технологичности и практико-рефлексивной направленности научно-методическое сопровождение педагогов как эффективная психолого-педагогическая стратегия формирования культуры ответственного родительства. Реализация разработанной модели позволит трансформировать методическую службу дошкольной организации из контролирующего органа в центр развития профессиональной активности воспитателей и укрепления партнерских отношений с семьями.

### **Библиографический список**

1. Арнаутова Е.П. Практика взаимодействия семьи и детского сада: от теории к практике. М.: Линка-Пресс, 2019. 176 с.
2. Гладкова Ю. Семья как субъект образовательных отношений: взаимодействие, сотрудничество, партнерство // Дошкольное воспитание. 2018. № 5. С. 45–52.
3. Карабанова О.А. Психология семейного воспитания и работы с родителями: учебное пособие. М.: Академия, 2019. 384 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/> (дата обращения: 16.04.2026).
5. Чиркова С.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи в условиях реализации ФГОС ДО // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 2. С. 88–97.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

### **USING COMPUTER PRESENTATIONS IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN PRESCHOOL INSTITUTIONS**

**А.И. Сушкова**

**A.I. Sushkova**

*Научный руководитель Т.А. Паршуткина*  
*Scientific adviser T.A. Parshutkina*

*Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), веб-технологии, компьютерные презентации, дошкольный возраст.*

В статье рассматривается актуальность использования веб-технологий, преимущества введения компьютерных презентаций в дошкольном образовании. Анализируются аспекты повышения мотивации, индивидуализации обучения, развития когнитивных и коммуникативных навыков, а также творческих способностей детей дошкольного возраста.

*Keywords: information and communication technologies (ICT), web technologies, computer presentations, preschool age.*

This article discusses the relevance of using web technologies and the benefits of introducing computer presentations in preschool education. It analyzes aspects of increasing motivation, individualizing learning, developing cognitive and communicative skills, and enhancing the creative abilities of preschool children.

**И**звестно, что XXI век – век информационных и коммуникационных технологий, где цифровые инновации стремительно меняют мир и проникают во все сферы, включая образование. В связи с этим дошкольное образование сталкивается с необходимостью интеграции современных технологий. Важное место в образовательной деятельности занимает использование веб-технологий, которые закладывают фундамент ключевых умений, таких как самостоятельность, критическое мышление, аналитические навыки, коммуникативные и командные умения.

Одним из ключевых преимуществ веб-технологий является использование компьютерных презентаций. Как писала Р.В. Воронкова: «Компьютерные презентации значительно повышают интерес детей к обучению, делая занятия яркими и запоминающимися» [1]. С их помощью появляется возможность визуализации учебного материала, что особенно важно для дошкольников, у которых

развиваются восприятие и память. В современных условиях компьютерные презентации выступают как структурированные и систематизированные средства обучения, объединяющие визуальные, звуковые и текстовые материалы, а также интерактивные элементы и мультимедийные средства. Использование данной веб-технологии позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, стимулировать его познавательную активность, развивать творческие способности и адаптировать образовательный процесс под его потребности, делая обучение более эффективным, интересным и доступным.

По мнению В.Е. Евдокимовой: «Интерактивные мультимедийные презентации позволяют удобно и эффектно представлять информацию. Они сочетают в себе динамику, звук и изображения – факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка, так как одновременное воздействие на несколько органов восприятия позволяет достичь большего эффекта» [2, с. 29]. В связи с этим важно подчеркнуть, что использование компьютерных презентаций способствует развитию у детей навыков восприятия информации с помощью зрительного и слухового каналов.

Виды презентаций в дошкольных учреждениях включают визуальные материалы, такие как слайды с изображениями, схемами, видеофрагментами, а также аудиоэлементы – звуковые эффекты, музыка, голосовые комментарии. Соотношение видов презентаций по активизации анализаторов показывает, что большинство современных мультимедийных презентаций ориентированы на зрительный анализатор, поскольку визуальные образы помогают детям лучше воспринимать и запоминать информацию. В то же время слуховые компоненты, такие как голосовые сопровождения, звуковые эффекты и музыка, активно воздействуют на слуховой анализатор. Они помогают развивать у детей навыки аудирования, понимания речи, а также эмоциональное восприятие информации. Как отмечают Д.А. Махотин и С.М. Лесин, использование мультимедийных презентаций позволяет значительно повысить информативность и эффективность урока при объяснении учебного материала, способствует увеличению динамизма и выразительности при его изложении. Результаты исследований показывают, что эффективность слухового восприятия информации составляет в среднем 15 %, зрительного – 25 %, а их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия учебного материала до 65 % [4]. Стоит обратить внимание, что в современном использовании презентаций в дошкольных учреждениях важно сочетать оба вида анализаторов, чтобы обеспечить максимально эффективное восприятие материала.

Использование презентаций облегчают работу воспитателя, предоставляя возможность подготовить материалы заранее, что повышает качество проведения занятий и позволяет уделить больше внимания индивидуальным особенностям каждого дошкольника. Вариативность и гибкость в использовании презентационных средств позволяют педагогам адаптировать учебный материал. Однако следует помнить про возрастные особенности использования компьютерных презентаций. Для детей младшего дошкольного возраста презентации должны

быть не длинными: не более 10–15 минут непрерывного просмотра; основу должны составлять картинки, видео или серии изображений, а текст – только названия или вопросы. Важно придерживаться единого стиля и не перегружать слайды. Презентации можно использовать для начала занятия (чтобы заинтересовать или поставить задачу) или для завершения (чтобы подвести итоги). Для детей старшего дошкольного возраста презентации должны быть насыщены информацией, содержать задачи на развитие логики, памяти и речи, а также предусматривать активное участие детей – ответы на вопросы, выполнение мини-заданий, обсуждения [3]. В возрасте 6–7 лет компьютерные презентации служат инструментом для подготовки к школе, освоения элементов учебного процесса, таких как алфавит, счет, основы окружающего мира

В заключение следует отметить, использование компьютерных презентаций в образовательной деятельности в дошкольных учреждениях способствует повышению качества и эффективности образовательного процесса. Данная веб-технология позволяет сделать занятия более яркими, интересными и запоминающимися, стимулирует развитие познавательных интересов, развивает навыки работы с информацией и формирует основы информационной культуры у дошкольников. Внедрение современных информационно-коммуникационных технологий требует ответственного подхода со стороны воспитателя и учета возрастных особенностей детей, однако преимущества, которые приносят компьютерные презентации, значительно превышают возможные сложности. В будущем использование мультимедийных средств в дошкольной педагогике должно стать неотъемлемой частью инновационного развития системы раннего образования, способствующего гармоничному развитию личности ребенка, так как использование цифровых технологий в детских садах закладывает необходимые сегодня цифровые умения, а также развивает умение общаться и эффективно работать с информацией.

### **Библиографический список**

1. Воронкова Р.В., Кириянко Т.В., Воронкова М.В. Ребенок-дошкольник в современном цифровом мире: значение и возможности использования информационно-коммуникационных технологий // Педагогическое мастерство: материалы XIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2021 г.). Казань: Молодой ученый, 2021. С. 3–5. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/399/16674> (дата обращения: 01.04.2026).
2. Евдокимова В.Е. Использование ИКТ при создании мультимедийной презентации для детей дошкольного возраста // Инновационные технологии. 2014. № 1 (28). С. 28–33.
3. Махонина О.В. Методические рекомендации: использование мультимедийных презентаций // NSportal.ru: сайт дошкольного учреждения. 2012. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/01/24/metodicheskie-rekomendatsii-ispolzovanie-multimediynykh-prezentatsiy> (дата обращения: 05.04.2026).
4. Махотин Д.А., Лесин С.М. Презентация как мультимедийное средство обучения // Педагогическая мастерская. Все для учителя. 2016. № 2. С. 14–19.

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

А.А. Федорова

A.A. Fedorova

Научный руководитель О.М. Вербианова  
Scientific adviser O.M. Verbianova

*Ключевые слова: дошкольный возраст, познавательная активность, познавательный интерес, развитие личности, диагностика, дети 6-7 лет.*

В статье представлены результаты изучения особенностей развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Рассматриваются теоретические подходы к пониманию данного феномена, а также результаты эмпирического исследования уровня познавательной активности детей 6–7 лет.

*Keywords: preschool age, cognitive activity, cognitive interest, personality development, diagnosis, children 6-7 years old.*

The article presents the results of studying the features of the development of cognitive activity in older preschool children. Theoretical approaches to understanding this phenomenon are considered, as well as the results of an empirical study of the level of cognitive activity of children aged 6–7 years.

**В** современном образовательном пространстве познавательная активность рассматривается как один из важнейших показателей интеллектуального и личностного развития ребенка. Она выступает необходимым условием успешного освоения знаний, формирования познавательного интереса и развития самостоятельности в обучении. Особенно значимым данный процесс становится в старшем дошкольном возрасте, когда происходит активное развитие когнитивной сферы и формируются предпосылки учебной деятельности [3].

Проблема познавательной активности изучалась в педагогике и психологии. Так, Г.И. Щукина рассматривала познавательную активность как личностное образование, выражающее отношение человека к деятельности и стремление к познанию окружающей действительности [8]. По мнению В.В. Щетининой, познавательная активность представляет собой интегративное качество личности, которое проявляется в устойчивом интересе к получению новых знаний и готовности к поисковой деятельности [7].

Познавательная активность тесно связана с основными психическими процессами: вниманием, памятью, мышлением и восприятием. В процессе познания ребенок стремится исследовать окружающий мир, задавать вопросы,

устанавливать причинно-следственные связи и самостоятельно находить ответы на возникающие вопросы [4].

Исследователи отмечают, что развитие познавательной активности начинается с раннего возраста и проходит несколько этапов – от простого любопытства до устойчивого познавательного интереса. Важную роль в этом процессе играет деятельность ребенка, а также взаимодействие со взрослыми и сверстниками [6].

В старшем дошкольном возрасте происходят значительные изменения в познавательной сфере ребенка. Развивается наглядно-образное мышление, формируются предпосылки словесно-логического мышления, расширяется круг интересов. Все это способствует активному познанию окружающей действительности [3].

Несмотря на естественную потребность детей в познании, в практике дошкольного образования нередко наблюдается недостаточный уровень познавательной активности. Это может проявляться в слабой мотивации к обучению, недостаточной инициативности и низкой самостоятельности детей в процессе выполнения познавательных заданий [1].

Цель исследования – изучить особенности развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Результаты исследования. Исследование проводилось на базе детского сада общеразвивающего вида г. Красноярска. В исследовании приняли участие 20 детей в возрасте 6–7 лет.

Для диагностики уровня познавательной активности была использована методика «Таинственное письмо» А.М. Прихожан, позволяющая определить степень выраженности познавательного интереса и стремление ребенка к самостоятельному решению познавательных задач [5].

Анализ полученных результатов показал, что высокий уровень познавательной активности продемонстрировали 20 % детей. Эти дети проявляли устойчивый интерес к заданию, внимательно выслушивали инструкцию и самостоятельно приступали к выполнению деятельности.

Средний уровень познавательной активности был выявлен у 30 % детей. Для данной группы характерно снижение интереса в процессе выполнения задания, а также необходимость дополнительной поддержки со стороны взрослого.

Низкий уровень познавательной активности был выявлен у 50 % детей. Дети быстро теряли интерес к выполнению задания, проявляли низкую усидчивость и недостаточную сосредоточенность.

Проведенное исследование показало, что уровень познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста является не однородным. Значительная часть детей демонстрирует недостаточную сформированность мотивационного, эмоционально-волевого и поведенческого компонентов познавательной активности.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной педагогической работы, ориентированной на развитие познавательного интереса, формирование самостоятельности и стимулирование исследовательской деятельности детей.

Эффективными средствами развития познавательной активности являются игровая деятельность, проблемные задания, исследовательские упражнения и создание развивающей образовательной среды [2].

### **Библиографический список**

1. Аристова Л.П. Активность учения школьника. М.: Просвещение, 1968. 139 с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д, 2007. 45 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 2015. 366 с.
4. Годовикова Д.Б. Общение со взрослыми и познавательная активность детей // Психология дошкольника. М.: Академия, 2010. 384 с.
5. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. Возрастная и педагогическая психология. М.: Академия, 1999. 320 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Просвещение, 2005. 460 с.
7. Щетинина В.В. Обновление подходов к формированию познавательной активности дошкольников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (22). С. 441–444.
8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

## **ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **THE INFLUENCE OF THE SOCIAL ENVIRONMENT ON THE MENTAL DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL CHILD**

**Д.А. Черняков**

**D.A. Chernyakov**

*Научный руководитель И.А. Яценко  
Scientific adviser I.A. Yatsenko*

***Ключевые слова:** социальное окружение, дошкольный возраст, психическое развитие, семья, дошкольное образовательное учреждение.*

**В статье представлен анализ влияния социального окружения на психическое развитие детей дошкольного возраста. Анализируются главные источники социализации ребенка и характер их воздействия на личностное становление.**

***Keywords:** Social environment, preschool age, mental development, family, preschool educational institution.*

**The article presents an analysis of the influence of the social environment on the mental development of preschool children. The main sources of a child's socialization and the nature of their impact on personal development are analyzed.**

**Д**ошкольное детство является важным периодом в формировании личности. В этот период закладываются базовые структуры самосознания, эмоционально-волевой сферы и социального поведения, которые во многом определяют дальнейшее психическое развитие человека. В современном мире, где остро подняты вопросы воспитания, понимание влияния социального окружения на дошкольника становится особенно актуальным.

Период дошкольного детства начинается с кризиса трех лет, когда ребенок признает себя отдельным от родителей субъектом. Далее возникают качественные преобразования в психике ребенка: возникновение личного сознания и самосознания, появление внутренней позиции, переход от аффективного действия к произвольному поведению. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте радикально меняется: ребенок выходит из узких рамок семьи и начинает осваивать мир отношений с людьми [1].

Несмотря на все возрастающую автономию ребенка от родителей, семья по-прежнему является первичным и наиболее значимым фактором его социализации. Родители задают направленность личностного становления ребенка [3].

Именно общение позволяет ребенку познавать социальные нормы и моральные ценности, чтобы позже оценивать себя и других через призму этих норм и ценностей. Качество общения с родителями влияет и на качество познания социальных норм [4].

Нарушения в системе семейных отношений ведут к повышенной тревожности, заниженной самооценке и трудностям в общении ребенка со сверстниками. В то же время теплая семейная атмосфера, взаимное уважение, открытое общение и совместная деятельность создают основу для психологически здорового роста ребенка. В дошкольном возрасте семья остается для ребенка главным источником форм социального взаимодействия, которые он осваивает и затем переносит в общение с другими людьми [5].

Помимо семьи, важнейшую роль в психическом развитии ребенка играют иные взрослые, с которыми взаимодействует ребенок. Общение со взрослым может ускорять или замедлять темп развития ребенка, а также исправлять дефекты, возникшие при неправильном воспитании. Педагог детского сада занимает особое место в жизни дошкольника. Ребенок доверяет ему, наделяет непререкаемым авторитетом. Хороший педагог относится к детям тепло и уважительно, поддерживает первые проявления самостоятельности и инициативы, стимулирует освоение новых видов деятельности. В отличие от родителей, педагог выступает для ребенка не только как любящий взрослый, но и как представитель общества, демонстрирующий общепринятые нормы и правила на практике [4].

Знание о культуре, нормах поведения и способах контроля своего поведения не познается детьми самостоятельно, но приобретается в процессе общения со взрослыми, которые выступают носителями этих знаний. Педагог детского сада, организуя совместную деятельность, тем самым создает зону ближайшего развития для каждого ребенка. Правильно организованное педагогическое общение способствует переходу психических процессов из внешнего плана во внутренний. Собственно полноценный внутренний план действий является новообразованием младшего школьного возраста, но именно в дошкольном возрасте закладываются важные предпосылки для его возникновения [1].

Совместная с педагогом деятельность становится для ребенка естественной средой развития: они вместе играют, лепят, строят, рисуют, поют, танцуют. На протяжении всего дошкольного детства именно педагог выступает для ребенка носителем оценок, новой информации и образцов действия. В этой связи особого внимания заслуживает способность педагога фиксировать предрасположенность ребенка к определенной деятельности. Раннее выявление задатков ребенка дает возможность успешно развивать их в дальнейшем [2].

В дошкольном возрасте в жизнь ребенка прочно входят другие дети. Общение с ними кардинально отличается от общения со взрослыми. Первое и наиболее важное отличие – большее разнообразие коммуникативных действий. Именно в общении со сверстниками впервые появляются такие сложные формы поведения, как конфликты, привязанности, формирование договоренностей и компромиссов. Если взрослый остается для ребенка источником оценки и образцом, то по отношению к сверстнику ребенок решает гораздо более широкий спектр задач [6].

Второе отличие – общение со сверстниками эмоционально насыщено. В общении ребенка со сверстниками выявлено значительное количество экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые разные эмоциональные состояния, чем в общении ребенка со взрослым. Дошкольники втрое чаще одобряют ровесника и в девять раз чаще вступают с ним в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослым. Начиная с четырех лет, сверстник становится более предпочтительным и привлекательным в плане общения, чем взрослый. Такого рода эмоциональная свобода создает уникальные условия для самовыражения и самопознания [7].

Если у ребенка не сформирована способность к общению со сверстниками, у него могут возникнуть межличностные и внутриличностные конфликты. В группе сверстников дошкольник впервые получает обратную связь от равного себе, что позволяет ему более адекватно оценивать свои поступки, сравнивать себя с другими и корректировать поведение. Общество сверстников выполняет также функцию половой социализации, ускоряя формирование психического пола ребенка. Именно через отношения с ровесниками ребенок осваивает такие важные социальные роли, как друг, товарищ, участник совместной деятельности [6].

Социальное окружение ребенка – семья, педагоги и сверстники – крайне важно для психического развития дошкольника. Во взаимодействии со взрослым он не только овладевает практическими действиями, но и осваивает нормы поведения, принятые в обществе. Сверстники позволяют ребенку быть искренним и открывают ему возможности для более разнообразного взаимодействия. Опыт взаимодействия с ровесниками – ключевой этап подготовки к будущей взрослой коммуникации. Все обозначенные источники социализации одинаково значимы – слабая проявленность одного из них может замедлить психическое развитие ребенка. Не менее важным является и качество этого взаимодействия, поскольку деструктивное общение с ребенком способно нанести серьезный ущерб его психическому здоровью.

### **Библиографический список**

1. Выготский Л.В. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 512 с.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
3. Мухина В.С. Психология развития и возрастная психология. М.: Прометей, 2019. 504 с.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
5. Груздева О.В. Моделирование процесса развития самосознания детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 251–263.
6. Лисина М.И. и др. Развитие общения дошкольников со сверстниками. М.: Педагогика, 1989. 215 с.
7. Ветрова В.В. Особенности эмоционального компонента общения дошкольников со сверстниками // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 56–64.

## **ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **FEATURES OF ANXIETY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN: RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY**

**К.А. Чильдинова**

**K.A. Childinova**

*Научный руководитель И.Г. Каблукова  
Scientific adviser I.G. Kablukova*

**Ключевые слова:** *тревожность, тревога, ситуации, вызывающие тревожность, старший дошкольный возраст.*

В статье рассматриваются основные трактовки понятия тревожности и причины ее возникновения у детей старшего дошкольного возраста; описываются результаты эмпирического исследования тревожности детей и выделяются особенности тревожности в старшем дошкольном возрасте.

**Keywords:** *anxiety, worry, situations that cause anxiety, and older preschoolers.*

The article discusses the main interpretations of the concept of anxiety and the causes of its occurrence in older preschool children; it describes the results of an empirical study of children's anxiety and highlights the features of anxiety in older preschool age.

**Д**ошкольный возраст является определяющим в становлении личности. В этот период формируются основные компоненты личности, а эмоциональная сфера ребенка особенно уязвима для различных внешних и внутренних стрессовых факторов. Согласно работам отечественных и зарубежных психологов, истоки тревожности как устойчивого свойства личности лежат в детстве, что создает угрозу как психическому здоровью личности, так и сказывается на качестве ее социального функционирования.

В ходе анализа научной литературы в качестве основной особенности рассматривается, что у детей этого возраста тревожность имеет ситуативный характер, т.е. не является устойчивым эмоциональным состоянием, но может перерождаться в личностную тревожность из-за накопления ребенком негативного опыта, закрепления тревожности в поведении и установления стабильных форм ее проявления [1].

По мнению С.Л. Рубинштейна, тревожность представляет собой склонность человека переживать тревогу или эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенности или опасности [2]. Необходимо отметить, что определение «тревожность» не аналогично понятию «тревога», которое

рассматривается в научной литературе как переживание, способствующее формированию тревожности. Нередким является такое разграничение: тревога – эмоциональное состояние, а тревожность – это свойство, черта личности. В отличие от тревоги понятие «тревожность» применяется «для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать это состояние».

Согласно исследованиям В.В. Давыдова, ранняя диагностика тревожности способствует своевременному выявлению эмоциональных нарушений ребенка, и позволяет сформировать индивидуальную программу психологической поддержки. Кроме того, диагностика тревожности помогает понять уровень социальной адаптации ребенка, выявить наличие страхов и опасений [3]. Все это позволяет рассматривать диагностику тревожности детей старшего дошкольного возраста в качестве важнейшего этапа решения одной из приоритетных задач ФГОС ДО – охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия [4].

Предпринятый нами анализ диагностических методик исследования тревожности детей старшего дошкольного возраста позволяет утверждать [5], что наибольшее распространение в реальной практике работы с детьми имеют методики, в основе которых лежит метод проективных заданий. Они позволяют выявить особенности эмоционального состояния ребенка на неосознаваемом уровне, что связано с механизмом проекции – символическим переносом содержания внутреннего мира на внешний.

Одной из методик, позволяющей определить тревожность ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми, является «Тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки)». Методика предназначена для детей среднего и старшего дошкольного возраста 4–7 лет и позволяет определить уровень тревожности ребенка.

В исследовании особенностей тревожности приняли участие дети старшего дошкольного возраста в возрасте от 5 до 6 лет, из них 13 мальчиков, 17 девочек, воспитанников муниципального детского сада г. Сосновоборска Красноярского края.

Исследование показало, что наибольшее количество детей старшего дошкольного возраста (60 %) имеют средний уровень тревожности, который считается оптимальным для детей этой возрастной группы. Дети со средним уровнем тревожности склонны к самоконтролю в стрессовых ситуациях, способны к качественному выполнению заданий, уверены, что у них адекватная самооценка.

В ходе диагностики выявлено равное количество детей с высоким и низким уровнем тревожности. Это говорит о том, что детей, склонных к беспокойству, плохо концентрирующих внимание на заданиях; напряженных; раздражительных, имеющих проблемы в общении и установлении контакта; склонных к частым плачам, легкой обиде, иногда без видимой причины – в данной возрастной группе такое же количество, как и детей, хорошо адаптированных к социальному окружению.

Далее остановимся на анализе ситуаций, вызывающих тревожность детей старшего дошкольного возраста. Проранжируем их от наиболее тревожных к наименее тревожным ситуациям для детей старшего дошкольного возраста. Наибольшее количество негативных реакций у детей вызвала ситуация «игра с младшими детьми», далее в порядке убывания следуют ситуации «укладывание спать в одиночестве», «агрессивное нападение», «объект агрессии», «прогулка ребенка с мамой и младенцем», шестой ранг наиболее тревожных ситуаций разделили две ситуации – это «игра со старшими детьми» и «собираение игрушек», седьмой ранг также разделили две ситуации – «одевание» и «выговор», «изоляция», «игнорирование», «умывание», «ребенок с родителями», последнее место среди наиболее тревожных ситуаций принадлежит ситуации «еда в одиночестве».

Далее сгруппируем ситуации, вызывающие у большинства детей тревожность. Анализ ответов детей показал, что больше всего тревожность вызывают ситуации, относящиеся к группе ситуаций, связанных с ревностью к сиблингам. Вторую позицию занимают ситуации, вызванные страхом агрессии. Третью позицию занимают ситуации, связанные со страхом наказания. Последняя позиция принадлежит ситуациям, связанным с нарушенными отношениями с родителями и сверстниками.

Подводя итоги результатам эмпирического исследования особенностей тревожности детей старшего дошкольного возраста, можно сделать следующие основные выводы:

- 1) большинство опрошенных детей имеют средний уровень тревожности;
- 2) наибольшее количество негативных реакций у детей вызывает ситуация «игра с младшими детьми», ситуация «еда в одиночестве» вызывает у детей только позитивное эмоциональное состояние;
- 3) больше всего тревожность вызывают ситуации, относящиеся к группе ситуаций, связанных с ревностью к сиблингам, а ситуации, относящиеся к группе ситуаций, связанные с нарушенными отношениями с родителями и сверстниками, вызывают меньше тревожности у большинства детей.

## **Библиографический список**

1. Долгова В.И. Коррекция тревожности у старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 2016. № 8. С. 100–105.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 713 с.
3. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 192 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/> (дата обращения: 13.04.2026).
5. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. СПб.: Речь, 2019. 198 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS  
OF STUDYING THE DEVELOPMENT  
OF EMOTIONAL INTELLIGENCE  
BY OLDER PRESCHOOL CHILDREN

**И.Д. Шмидт**

**I.D. Schmidt**

*Научный руководитель И.А. Яценко*  
*Scientific adviser I.A. Yatsenko*

*Ключевые слова: эмоциональный интеллект, компоненты эмоционального интеллекта, эмоциональное развитие ребенка дошкольного возраста, психолого-педагогическое обеспечение.*

В статье представлен анализ современных исследований по проблеме развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, приведены диагностические средства и их возможности для изучения особенностей развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста.

*Keywords: emotional intelligence, components of emotional intelligence, emotional development of a preschool child, psychological and pedagogical support.*

The article presents an analysis of modern research of the development of emotional intelligence by preschool children; provides diagnostic tools and their capabilities for studying the development of emotional intelligence by preschool children.

**П**овышение роли формирования эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте отражает одну из ключевых тенденций в современной психолого-педагогической практике. Эмоциональный интеллект детей старшего дошкольного возраста Л.А. Байкова и О.Ю. Бугакова определяют как способность распознавать и правильно выражать свои эмоции, регулировать их, а также понимать и учитывать в совместной деятельности эмоции других людей [2, с. 94].

Как отмечают авторы Е.В. Горинова, И.А. Дворецкая и Н.Е. Рычка, теория эмоционального интеллекта исходит из единства эмоций и интеллекта. Под эмоциональным интеллектом обычно понимают способность воспринимать и выражать эмоции, понимать и объяснять намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, видеть причинно-следственные связи, регулировать

эмоции (свои собственные и других людей), учитывать знания об эмоциональных состояниях в поведении, использовать знания об эмоциональном мире в решении задач. Авторы выделяют следующие составляющие эмоционального интеллекта:

- восприятие и идентификация эмоций – способность распознавать свои эмоции и эмоции других людей по их внешним проявлениям (мимике, жестам, голосу и т. п.);

- понимание эмоций – умение определять причины возникновения эмоций, видеть связь между мыслями, поведением и эмоциями, предугадывать, как изменятся эмоциональные состояния в ближайшем будущем, понимать сложные эмоции и чувства – как свои, так и других людей;

- управление эмоциями – умение регулировать свое эмоциональное состояние, его интенсивность и проявление эмоций, оказывать влияние на эмоциональное состояние других людей;

- использование эмоций – способность задействовать эмоции для решения актуальных задач, выстраивания взаимодействия [4, с. 6].

Развитие эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте характеризуется специфическими особенностями. В этот период происходит активное усвоение моделей межличностных отношений, которое осуществляется преимущественно через коммуникацию с близкими и совместную игровую деятельность со сверстниками. У ребенка уже сформированы базовые эмоции, такие как радость, страх, гнев, зависть, стыд, однако осознание и регуляция этих эмоций остаются на стадии формирования [7, с. 9].

Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста может характеризоваться различными уровнями сформированности его ключевых компонентов.

Высокий уровень развития эмоционального интеллекта подразумевает развитые навыки распознавания эмоций (радость, грусть, гнев, страх) по мимике, жестам, интонации; понимание их причин; умение предугадывать изменения состояний, проявлять эмпатию, регулировать интенсивность переживаний, использовать эмоции для решения задач (например, в конфликтах или игре) [10, с. 163].

Средний уровень развития эмоционального интеллекта характеризуется частично сформированными навыками. Дети распознают базовые эмоции, но ошибаются в сложных или смешанных состояниях (например, не всегда понимают стыд или смущение). В управлении эмоциями они нуждаются в поддержке взрослого, их реакции импульсивны. Восприятие эмоций других ограничено внешними проявлениями [10, с. 163].

Низкий уровень развития эмоционального интеллекта проявляется в ограниченной способности распознавать и выражать эмоции. Такие дети часто ошибаются в определении состояний, их реакции не дифференцированы (гнев и страх выражаются одинаково). Они испытывают трудности в понимании причин эмоций и не могут предугадать их изменения. Управление эмоциями у них практически отсутствует, что приводит к вспышкам агрессии или апатии, неумению сопереживать и сотрудничать [10, с. 163].

Рассмотрение сущности, компонентного состава, уровневых характеристик эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста выступает основой для последующего изучения особенностей его развития у детей на эмпирическом уровне. При подборе диагностического инструментария необходимо опираться на ключевые характеристики детей дошкольного возраста, к которым можно отнести преобладание наглядно-образного мышления, спонтанность эмоциональных реакций и ограниченные возможности вербализации переживаний. В связи с этим целесообразно сочетать разнообразные методы и диагностические методики, в которых присутствуют игровые элементы, делается опора на визуальные стимулы при минимальной текстовой нагрузке.

Наблюдение, выступая в качестве одного из ведущих диагностических методов, позволяет оценить эмоциональные проявления детей в естественных условиях. А.А. Гаврилова отмечает, что «метод наблюдения позволяет выявить уровень эмоциональной осознанности и социального взаимодействия детей без давления со стороны взрослого» [3, с. 290]. Так, в процессе свободной игровой деятельности воспитатель может фиксировать реакции ребенка на эмоции сверстников.

Для более формализованной оценки применяются проективные методики, такие как «Маски» Т.Д. Марциновской, «Определи свои эмоции» А.А. Ошкиной и И.Г. Цыганковой, «Картинки» О.Е. Смирновой и др., выявляющие уровень осознания эмоций и способность их дифференцировать [10, с. 158]. Дополнительно используются рисуночные тесты, такие как: «Красивый рисунок» Л.А. Венгера и Г.А. Цукерман, «Злое животное», «Счастливое животное» и «Несчастное животное» А.Л. Венгера и т.д., которые демонстрируют, как ребенок воспринимает и передает эмоциональные состояния через творчество.

Еще одним значимым диагностическим инструментом служат анкеты для родителей и воспитателей, направленные на оценку эмоциональной отзывчивости, саморегуляции и эмпатии ребенка в повседневных ситуациях. Например, вопросы могут касаться того, как дошкольник реагирует на конфликты или выражает сочувствие [3, с. 290].

Таким образом, знание психологических аспектов развития и проявления эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, владение инструментарием его оценки позволит педагогам и психологам успешно решать задачи, связанные с эмоциональным развитием и поддержкой каждого ребенка, а также гармонизацией межличностных отношений в детском коллективе.

### **Библиографический список**

1. Аникина А.П., Барабанова М.С. Развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников // Наука и школа. 2020. № 3. С. 197–204.
2. Байкова Л.А., Бугакова О.Ю. Педагогические аспекты проблемы развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста // Известия ВГПУ. 2024. № 9 (192). С. 91–100.

3. Гаврилова А.А. Диагностика существующего уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста // Вестник науки. 2025. № 3 (84). С. 286–294.
4. Дворецкая И.А., Горинова Е.В., Рычка Н.Е. Социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. 5–6 лет: методическое пособие. М.: Дрофа, 2019. 152 с.
5. Иванова Т.А. Особенности эмоционального интеллекта у старших дошкольников // Вестник магистратуры. 2023. № 3-2 (138). С. 72–73.
6. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. 2-е изд. СПб.: Речь, 2005. 160 с.
7. Гиниятуллина Э.Д. Развитие эмоционального интеллекта дошкольника // Universum: психология и образование. 2019. № 2 (56). С. 9–11.
8. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция. М.: Владос, 2005. 158 с.
9. Сорокина О.А., Иванова Л.А. Возрастные особенности развития компонентов эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста // Вестник РГГУ. 2024. № 1. С. 92–111.
10. Токарева О.А., Серый А.В., Яницкий М.С. Диагностика эмоционального интеллекта детей 5–7 лет с использованием компьютерной программы «EQ-дети» // Сибирский психологический журнал. 2020. № 77. С. 153–175.

---

Раздел 2.  
ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА  
И СТУДЕНЧЕСТВА: СОЦИАЛИЗАЦИЯ,  
РИСКИ, САМОРЕГУЛЯЦИЯ

---

## ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

## FEATURES OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF TEENAGERS

Ю.С. Аржених

Yu.S. Arzhenykh

Научный руководитель Е.Ю. Дубовик

Scientific adviser E.Yu. Dubovik

**Ключевые слова:** учебная мотивация, подростки, педагогическая технология, смешанное обучение.

В статье рассматриваются теоретические подходы к пониманию феномена учебной мотивации и возрастные особенности мотивационной сферы в подростковом возрасте. Приводятся данные сравнительного анализа уровней и структуры мотивации обучающихся, в учебном процессе которых применялась технология смешанного обучения, и тех, кто обучался в традиционных условиях. Представлены психолого-педагогические рекомендации по повышению учебной мотивации подростков.

**Keywords:** educational motivation, teenagers, pedagogical technology, blended learning.

The article discusses theoretical approaches to understanding the phenomenon of educational motivation and age-related features of the motivational sphere in adolescence. The data of a comparative analysis of the levels and structure of motivation of students, in the educational process of which the technology of blended learning was used, and those who studied in traditional conditions are presented. Psychological and pedagogical recommendations for increasing the educational motivation of adolescents are presented.

**В** современных условиях развития системы образования повышение учебной мотивации у подростков становится одной из приоритетных задач. Мотивация служит основным стимулом для успешного овладения знаниями, формирует познавательную активность и развивает личностный потенциал обучающихся [2]. Проблема мотивации учебной деятельности является ключевой в психологии обучения, поскольку она отражает основные психологические особенности деятельности, включая воспитание и обучение, направленные на повышение интереса и ответственности за собственное образование [3].

Учебная мотивация представляет собой комплекс внутренних и внешних детерминант, стимулирующих обучающегося к когнитивной деятельности, обеспечивающих направление и поддержание его активности в образовательной среде. Согласно точке зрения А.К. Марковой, учебный мотив – это нацеленность обучающегося на разные стороны обучения, связанная с внутренним отношением школьника к нему [4]. Автор выделяет два вида мотивов обучения: познавательные, помогающие преодолевать трудности и пробуждающие стремление к поиску знаний, и социальные, которые делятся на широкие социальные мотивы (долг, ответственность) и позиционные мотивы (стремление занять определенное положение в окружении) [6].

Подростковый возраст представляет собой уникальный этап становления личности, связанный с глубокими физическими, социальными и когнитивными преобразованиями. Ключевыми новообразованиями этого этапа является становление рефлексивного мышления, формирование «Я-концепции» и чувство взрослости, а также смещение ведущей деятельности в сферу общения со сверстниками. Если говорить об учебной мотивации в подростковом возрасте, то она обладает особым характером: с одной стороны, наблюдается снижение интереса к учебе ввиду растущих внеучебных увлечений, с другой – этот период чрезвычайно важен для формирования стабильных и зрелых форм учебной деятельности [5].

Одним из эффективных средств целенаправленного влияния на мотивационную сферу выступает педагогическая технология. Согласно определению В.П. Беспалько, педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса, гарантирующая достижение поставленных дидактических целей [1]. Технология смешанного обучения, сочетающая традиционное обучение «лицом к лицу» и компьютерное обучение, включает в себя: традиционное общение между учениками и преподавателем; интерактивное взаимодействие через использование ИКТ и электронные образовательные ресурсы, а также самостоятельное обучение [7].

Цель нашего исследования – выявление особенностей учебной мотивации подростков и проверка гипотезы о том, что применение педагогических технологий оказывает влияние на уровень учебной мотивации. Исследование проводилось на базе МБОУ «Сибирякская средняя общеобразовательная школа». В нем приняли участие 40 подростков. Выборку 1 ( $n=32$ ) составили обучающиеся, с которыми в образовательном процессе использовалась технология смешанного обучения; выборку 2 ( $n=8$ ) – обучающиеся, с которыми педагогические технологии не применялись.

Для диагностики использовались следующие методики: «Методика изучения мотивации обучения» (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина), направленная на комплексную диагностику уровней и видов учебной мотивации; «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению» (А.М. Прихожан), позволяющая изучить структуру мотивации и эмоциональное состояние; анкета «Изучение мотивов учебной деятельности учащихся» (Б.К. Пашнев), выявляющая иерархию мотивов.

Результаты исследования показали, что в выборке 1 высокий уровень мотивации выявлен у 34 % обучающихся, средний – у 47 %, сниженный – у 19 %, низкий уровень отсутствовал. В выборке 2 высокий уровень отмечен лишь у 25 %, средний – у 37,5 %, а низкий уровень диагностирован у 37,5 % подростков. Для проверки статистической значимости различий был использован t-критерий Стьюдента. Анализ подтвердил значимость различий по итоговому уровню мотивации ( $t = 2,30$ ,  $p = 0,027$ ), что свидетельствует о достоверном повышении учебной мотивации благодаря применению технологии смешанного обучения.

По методике М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой выявлены статистически значимые различия в пользу выборки 2 по шкалам «Познавательная сфера» ( $t = 2,78$ ,  $p = 0,008$ ), «Стремление к успеху» ( $t = 3,45$ ,  $p = 0,001$ ) и «Личностный

смысл обучения» ( $t = 3,54$ ,  $p = 0,001$ ). По методике А.М. Прихожан также зафиксированы значимые различия по шкалам «Познавательная активность» ( $t = 2,89$ ,  $p = 0,006$ ) и «Мотивация достижения» ( $t = 2,56$ ,  $p = 0,014$ ). Таким образом, технология смешанного обучения активизирует познавательный интерес, усиливает ориентацию на успех и формирует осмысленное отношение к учебной деятельности.

По методике Б.К. Пашнева в выборке 2 выявлен сбалансированный мотивационный профиль: при доминировании мотива «Материальное благополучие» (78 %) сильно выражены мотивы «Достижение успеха» (87 %) и «Социально ориентированный» (78 %), а мотив «Внешнее принуждение» минимален. Статистический анализ подтвердил значимые различия в пользу выборки 2 по шкалам «Получение информации» и «Достижение успеха» ( $p < 0,001$ ).

Опираясь на результаты исследования, можно сформулировать ряд психолого-педагогических рекомендаций по повышению учебной мотивации подростков выборки 1. Во-первых, необходимо комплексное воздействие всех участников образовательного процесса (педагогов, психолога, родителей) на мотивационную сферу. Во-вторых, рекомендуется внедрение элементов смешанного обучения, сочетание очных и дистанционных форматов, предоставление подростку возможности самостоятельного выбора темпа и способа освоения материала [7]. В-третьих, важна индивидуальная работа, направленная на формирование мотивации достижения успеха, создание ситуации успеха и использование критериального оценивания. Также значима групповая работа с классом для формирования норм взаимопомощи, а также консультативная и просветительская деятельность с родителями по вопросам поддержки познавательного интереса и автономии ребенка [3].

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. Применение педагогической технологии смешанного обучения оказывает статистически значимое положительное влияние на уровень учебной мотивации подростков, способствуя развитию познавательной активности, стремления к успеху и формированию внутренне осмысленного отношения к учебной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы личности // Изучение мотивации детей и подростков. М., 1972.
3. Владимиров А.С. Развитие учебной мотивации младших подростков с учетом стиля семейного воспитания // Феномены и тенденции развития современной психологии и педагогики: психолого-педагогическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: сб. статей по итогам Всероссийской конференции (с международным участием) школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск, 21–30 апреля 2025 г. Красноярск, 2025. С. 20–23.
4. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития. М.: МГУ, 2013. 444 с.
5. Деси Э., Райан Р. Теория самодетерминации // Психология мотивации. СПб.: Питер, 2008. С. 180–200.
6. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Методика изучения мотивации обучения школьников. М.: Педагогика, 2004. 80 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СПЛОЧЕННОСТИ УЧАСТНИКОВ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ПРОЦЕССЕ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ**

### **THE POSSIBILITIES OF ENSURING THE COHESION OF THE PARTICIPANTS OF THE CHILDREN'S CREATIVE TEAM IN THE PROCESS OF TEAM BUILDING**

**Д.А. Григорьева**

**D.A. Grigorieva**

*Научный руководитель Л.В. Арамачева*  
*Scientific adviser L.V. Aramacheva*

*Ключевые слова: детский творческий коллектив, сплоченность, командообразование, школьники, психологический климат.*

**В статье приводятся результаты исследования сплоченности участников детского творческого коллектива, рассматриваются возможности обеспечения сплоченности участников детского творческого коллектива в процессе командообразования.**

*Keywords: children's creative team, cohesion, team building, schoolchildren, psychological climate.*  
**The article presents the results of a study of the cohesion of members of a children's creative team, examines the possibilities of ensuring the cohesion of members of a children's creative team in the process of team building.**

**С**истема дополнительного образования сегодня нацелена не только на обучение, но и на социализацию и воспитание детей. Сплоченность детского творческого коллектива становится психолого-педагогическим условием выполнения требований федерального государственного образовательного стандарта. При этом в современном обществе особое внимание уделяется формированию коммуникативной компетентности подрастающего поколения, умению работать в команде, проявлять инициативу и нести ответственность за общий результат. В этой связи проблема развития сплоченности участников детского творческого коллектива приобретает особую актуальность (А.В. Петровский, А.С. Ходеева, Ю.М. Жуков).

Отечественный ученый-психолог Петровский А.В. определял сплоченность как ценностно-ориентационное единство, автор утверждал, что сплоченность это характеристика системы внутригрупповых связей, которая показывает уровень совпадения установок, оценок, и позиций группы касательно объектов, значимых для группы в целом. При этом он отмечал, что единство ценностных ориентаций не значит полного совпадения мнений по всем вопросам, интересов или эстетических предпочтений. Речь идет о сходстве оценок

в моральной и деловой сферах, а также единстве в понимании целей и задач совместной деятельности [4].

Детский творческий коллектив – группа детей, в которой создается система высоконравственных и эстетически воспитывающих общественных отношений, деятельности и общения, способствующая формированию личности и развитию индивидуальности каждого ее члена [5].

Командообразование – это процесс целенаправленного формирования особого способа взаимодействия людей в организованной группе, позволяющего эффективно реализовывать их энергетический, интеллектуальный и творческий потенциал сообразно стратегическим целям организации [1].

Фундаментальные основы изучения малых групп и их сплоченности представлены в работах зарубежного исследователя Л. Фестингера. Д. Картрайт, Т. Ньюкомб, М. Дойч исследовали природу групповой сплоченности, межличностной привлекательности. Работы J. Dittes, B. Indik, P. Sagi и др. посвящены исследованию зависимости сплоченности от самооценки участников.

Из отечественных исследований групповой сплоченности отмечаем концепцию деятельностного опосредования межличностных отношений А.В. Петровского, которая рассматривает коллектив как высшую стадию развития группы. А.И. Донцов исследовал психологическое единство коллектива. Я.Л. Коломинский анализировал межличностные отношения в малых группах. В.В. Сидоренков уточняет содержание понятия «групповая сплоченность» и рассматривает ее как интегративное качество социальной группы. Работы В.И. Зацепина, А.С. Леоновичуса посвящены проблемам межличностного общения и сплочения коллективов.

Нами проведено эмпирическое исследование сплоченности участников детского творческого коллектива. Выборку составили 25 детей младшего и среднего школьного возраста (10–14 лет). База исследования: МАУ «Красноярский Дворец культуры» г. Красноярска.

Применялись психодиагностические методики исследования: методика на определение индекса групповой сплоченности К.Э. Сишора (по Е.И. Рогову); методика оценки психологической атмосферы в коллективе (А.Ф. Фидлер, адаптация Ю.Л. Ханина) [2].

В ходе исследования представлений участников детского творческого коллектива о сплоченности в группе по методике К.Э. Сишора установлено:

- большинство (60 %) детей – считают, что сплоченность в коллективе проявляется на среднем уровне (индекс – 14–18,5 баллов) – принадлежность к группе оценивается детьми в целом положительно, но без сильной эмоциональной привязанности, объединения возникают ситуативно;

- 24 % участников коллектива отмечают высокий уровень сплоченности в группе (индекс – 19–25 баллов) – участники чувствуют себя неотъемлемой частью коллектива, взаимоотношения строятся на принципах взаимного уважения, доверия и симпатии;

– 16 % детей отмечают низкий уровень сплоченности в коллективе (индекс – 5–13 баллов) – участники не считают себя его частью, чувствуют себя изолированными.

В ходе исследования психологической атмосферы в детском творческом коллективе по методике А.Ф. Фидлера установлено:

– в целом дети удовлетворены психологическим климатом в творческом коллективе – отмечаются оптимальные значения по шкалам: занимательность, успешность, согласие, дружелюбие, удовлетворенность, продуктивность, увлеченность;

– в то же время отмечены значения «выше среднего» по шкалам: холодность, недоброжелательность, несогласованность, что говорит о дефиците эмоциональной близости в коллективе. Поддержка друг друга участниками сведена к минимуму, детям трудно согласовывать действия и поддерживать доброжелательные отношения в ситуациях соревнования, конкурса.

Полученные данные указывают на целесообразность реализации психолого-педагогических условий для обеспечения развития сплоченности участников детского творческого коллектива. К таковым отнесем:

– создание благоприятной атмосферы сотрудничества в коллективе (на основе соблюдения традиций и ритуалов, организации наставничества в диадах: «старший–младший»; «опытный–новичок»);

– организация совместной творческой деятельности (объединение участников в коллективные, парные творческие номера);

– обучение эффективному общению посредством коммуникативных игр и упражнений (развитие эмпатии, конфликтной компетентности, умения договариваться).

## **Библиографический список**

1. Жуков Ю.М., Журавлев А.В., Павлова Е.Н. Технология командообразования. М.: Аспект Пресс, 2008. 320 с.
2. Новоселова А.А. Развитие лидерских качеств старших подростков на занятиях с элементами психологического тренинга // Феномены и тенденции развития современной психологии и педагогики: психолого-педагогическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: сборник статей по итогам Всероссийской конференции с международным участием. Красноярск, 2025. С. 49–51.
3. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 190–191. URL: [https://my-enu-site.narod.ru/files/N.P.\\_Fetiskin\\_V.V.\\_Kozlov\\_G.M.\\_Manuilov\\_Socialno-psihologicheskaya\\_diagnostics.pdf](https://my-enu-site.narod.ru/files/N.P._Fetiskin_V.V._Kozlov_G.M._Manuilov_Socialno-psihologicheskaya_diagnostics.pdf) (дата обращения: 02.05.2026).
5. Ходеева А.С. Понятие, признаки и структура детского коллектива // Фундаментальные и прикладные исследования: от теории к практике: материалы II международной научно-практической конференции, приуроченной ко Дню российской науки. Воронеж–Кызыл–Кия: Общество с ограниченной ответственностью «АМиСта», 2018. С. 69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32666031&ysclid=mops0ng583661102504> (дата обращения: 02.05.2026).

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАЦИЙ ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

### PSYCHOLOGICAL FEATURES OF BEHAVIORAL DEVIATIONS IN MODERN SCHOOLCHILDREN

Э.А. Давлетшина

E.A. Davletshina

Научный руководитель А.Н. Панфилов  
Scientific adviser A.N. Panfilov

*Ключевые слова: психологические особенности, девиации, поведение, подростки, современные школьники.*

В статье рассмотрены психологические особенности девиаций поведения современных школьников.

*Keywords: psychological features, deviations, behavior, adolescents, modern schoolchildren.*

The article examines the psychological features of behavioral deviations in modern schoolchildren.

**В** психологии школьный возраст рассматривается как период становления новообразования личностных качеств в ходе социализации, воспитания и образования. В то же время отмечается формирование отрицательных черт личности, способствующих проявлению у обучающихся девиаций поведения. А.И. Подольский [5] отмечает: «возникновение девиаций поведения обусловлено действием группы психологических особенностей, которые носят комплексный характер». Проявлению девиантного поведения предшествует кризисное состояние обучающихся, связанное с психической незрелостью.

Школьный возраст – переходный период от детства к взрослости, именно в этот период возникают многочисленные конфликты, которые оказывают негативное влияние на развитие личности. Основные новообразования в этом возрасте – чувство взрослости, развитие самосознания, склонность к рефлексии, половое созревание, частая смена настроений, повышенная возбудимость, потребность в самоутверждении и самосовершенствовании, самоопределение. Желая быть независимыми, подростки сталкиваются с различными жизненными трудностями, что при частой негативной реакции на них провоцирует развитие повышенного уровня тревожности.

Девиантное поведение является устойчивым поведением личности, отклоняющимся от наиболее важных социальных норм. Девиантное поведение причиняет реальный ущерб обществу и самим подросткам, а также сопровождается социальной дезадаптацией. Школьный возраст представляет собой

переходный этап между детством и взрослостью. Поведение девиантных обучающихся отличается рядом особенностей. Е.В. Змановская [2] выделяет: «возбудимость, импульсивность, искаженное отношение к окружающей действительности, негативизм, недостаточность жизненного опыта, низкий уровень самокритики, отрицательная внушаемость, стремление к престижу в неформальной группе».

Клинические характеристики девиантных школьников включают в себя следующие особенности. Ю.А. Клейберг [3] отмечает: «в эмоционально-личностной сфере отчетливо выражен инфантилизм – низкий уровень ответственности, контроля за своим поведением, организацией экономической и бытовой сферы жизни». Это проявляется в неряшливости, опозданиях, неумении составить план работы и действовать в соответствии с ним. На физиологическом уровне девиантное поведение обучающихся сопровождается нарушениями сна, аппетита, дневной сонливостью и снижением функций иммунной системы.

Согласно В.Д. Менделевич [4]: «подростки имеют недостаточный вес или перегруз, подвержены инфекционным заболеваниям и функциональным расстройствам (головные боли, лихорадка, колебания артериального давления, расстройства пищеварения)». Преобладают эмоциональная нестабильность и частые перепады настроения. В зависимости от типа девиации наблюдаются фобии, депрессия, вспышки агрессии, истерики, упрямство, импульсивные деструктивные действия. Самооценка часто неадекватна и компенсируется ограничительным поведением, жестокостью и напускным безразличием.

Я.И. Гилинский [1] утверждает: «социальная дезадаптация проявляется в том, что подросток уходит из дома, бросает школу, пропускает занятия и становится зависимым от Интернета и компьютерных игр». Трудности социальной адаптации – частые конфликты с учителями и одноклассниками, смена друзей и приверженность к «плохим компаниям». Учебная деятельность девиантных обучающихся затруднена, к занятиям нет интереса, а успеваемость низкая. Характерны рассеянность, низкая концентрация внимания и отсутствие волевых способностей.

Мы провели эмпирическое исследование психологических особенностей девиаций поведения современных обучающихся в муниципальном учебном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 23» г. Набережные Челны с участием 30 обучающихся. Группу девиантных обучающихся мы отбирали на основании бесед с классными руководителями, психологом, социальным педагогом. На основании результатов теоретического исследования психологических особенностей девиаций поведения современных обучающихся мы определили критерии: саморегуляция (умение управлять эмоциями, чувствами и поведением при взаимодействии с окружающими людьми); эмоциональный интеллект; волевой самоконтроль (умение управлять своими эмоциями, мыслями и поведением). Диагностический инструментарий: «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова); тест «Эмоциональный интеллект» (Н. Холл); тест «Методика выявления стиля волевого самоконтроля

деятельности» (Г.С. Прыгин). Мы определили, что уровень эмоционального интеллекта у обучающихся с девиантным поведением находится в низких и средних значениях, что может быть обусловлено их недостаточно развитой саморегуляцией и волевым самоконтролем. Расчет значимости различий саморегуляции, волевого самоконтроля и эмоционального интеллекта показал, что саморегуляция в структуре эмоционального интеллекта у обучающихся занимает определяющее место. Чем выше уровень саморегуляции, тем выше: умение замотивировать себя с использованием собственных эмоций; умение влиять на чувства других людей, использовать их эмоции для достижения своих целей, целей компании; умение подчинять собственные эмоции и использовать их для достижения тех или иных целей; понимание конкретных эмоций, их причин, последствий; понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку. Гипотеза исследования полностью подтвердилась: проявление девиаций поведения современных обучающихся обусловлено психологическими особенностями: недостаточно развитым эмоциональным интеллектом, саморегуляцией, волевым самоконтролем.

Мы рекомендуем педагогам, родителям, классным руководителям, психологам создать благоприятные условия для личностного (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального) развития обучающихся. Оказать комплексную психолого-педагогическую помощь подросткам (внимание, поддержку). Адаптировать обучающихся в социуме. Сохранить и укрепить здоровье обучающихся, сформировать навыки здорового образа жизни. Формировать личностные нравственные качества. Социально защищать права, создавать благоприятные условия для развития обучающихся, соблюдать их права.

### **Библиографический список**

1. Гилинский Я.И. Социология девиантного поведения. СПб.: Питер, 2021. 265 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВАКО, 2021. 215 с.
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2024. 287 с.
4. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие. М.: Эксмо, 2021. 445 с.
5. Подольский А.И., Идобаева О.А. Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2024. 124 с.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ПРОКРАСТИНАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

### THE INTERRELATION OF SELF-REGULATION AND PROCRASTINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

А.Т. Екимовских

А.Т. Ekimovskikh

Научный руководитель Е.Ю. Дубовик  
Scientific advisor E.Yu. Dubovik

*Ключевые слова: саморегуляция, академическая прокрастинация, старшеклассники, корреляция, психолого-педагогические рекомендации.*

В статье обсуждаются результаты исследования взаимосвязи саморегуляции и академической прокрастинации старшеклассников; рассматриваются особенности регуляторных процессов, свойств, причин и характеристик прокрастинации, а также представлены психолого-педагогические рекомендации по снижению прокрастинации и развитию саморегуляции старшеклассников.

*Keywords: self-regulation, academic procrastination, high school students, correlation, psychological and pedagogical recommendations.*

The article discusses the results of a study of the relationship between self-regulation and academic procrastination in high school students; examines the features of regulatory processes, properties, causes and characteristics of procrastination, and presents psychological and pedagogical recommendations for reducing procrastination and developing self-regulation in high school students.

В соответствии с ФГОС СОО приоритетной задачей школы является формирование саморегуляции у обучающихся. Однако образовательный процесс сталкивается с феноменом прокрастинации. Данное явление особенно остро проявляется в ранней юности, когда возрастает число самостоятельных задач, появляется необходимость подготовки к итоговой аттестации и профессиональному выбору [6]. Гипотеза исследования состоит в предположении о наличии статистически значимой корреляционной взаимосвязи между уровнем саморегуляции и показателями прокрастинации старшеклассников. Актуальность работы определяется необходимостью эмпирической проверки данной гипотезы для подбора психолого-педагогических рекомендаций.

Теоретической основой исследования выступают два подхода. Прокрастинация понимается нами вслед за К. Лэй [1] как «добровольное, иррациональное откладывание действий, невзирая на негативный эффект для личности». Саморегуляция рассматривается в концепции О.А. Конопкина и В.И. Моросановой [2; 4] как системно организованная внутренняя активность для достижения целей.

Взаимосвязь прокрастинации и саморегуляции неоднократно подчеркивалась в научной литературе. П. Стил и Дж. Феррари рассматривают прокрастинацию как неспособность к саморегуляции. Т.Н. Кочеткова отмечает, что прокрастинация возникает как закономерное следствие дефицита волевого компонента саморегуляции [3]. Н.А. Руднова обнаружила отрицательную связь прокрастинации с планированием, целеполаганием и распределением времени, делая вывод, что прокрастинация представляет собой сбой саморегуляции, обусловленный отсутствием эффективной обратной связи [5].

Эмпирическое исследование было проведено на базе средней школы города Красноярск. Выборку составили 41 обучающийся 11-х классов в возрасте 17–18 лет.

Для диагностики саморегуляции использовалась методика «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М» (В.И. Моросанова), позволяющая оценить общий уровень саморегуляции, регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства. Для изучения прокрастинации применялась «Шкала оценки академической прокрастинации PASS» (Л. Соломона и Е. Ротблума в адаптации М.В. Зверевой), которая измеряет частоту прокрастинации, ее причины и личностные характеристики. Статистическая обработка выполнена с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

С помощью методики ССУД-М установлено, что у старшеклассников преобладает средний уровень саморегуляции (41 %). Это указывает на неустойчивую сформированность регуляторных механизмов.

В структуре саморегуляции преобладают средние уровни по основным шкалам: планирование (56 %), моделирование (63 %), программирование (34 %), оценивание результатов (56 %), гибкость (73 %) и надежность (59 %). Большинство обучающихся владеют базовыми навыками саморегуляции, однако эти процессы недостаточно устойчивы, особенно в самостоятельном планировании, прогнозировании условий и быстрой адаптации к изменениям.

Выявлены выраженные дефициты: низкий уровень самостоятельности (41 %) и ответственности (41 %). При этом высокий уровень гибкости демонстрируют лишь 7 %, а надежности – 15 %. Это свидетельствует о недостаточной автономности и слабой личной ответственности. Обучающиеся могут выполнять задачи при внешней поддержке, но испытывают серьезные трудности в самостоятельной организации деятельности и преодолении трудностей без контроля.

По методике PASS преобладает средний уровень частоты прокрастинации (54 %): старшеклассники периодически откладывают учебные задачи, но в целом укладываются в сроки.

В причинах прокрастинации преобладают средние показатели по всем шкалам: социальная тревожность (63 %), лень (78 %), вызов (81 %) и плохой перфекционизм (73 %). Это отражает периодические проблемы с мотивацией, страхом оценки и склонностью откладывать задания до дедлайна.

Среди личностных характеристик также преобладают средние уровни: самоконтроль (53 %), импульсивность (83 %), организованность (78 %) и избегание неудач (66 %). Это указывает на недостаточную устойчивость регуляторных процессов: учащиеся способны контролировать поведение, но испытывают трудности при отвлечениях и в ситуациях повышенной ответственности.

В результате корреляционного анализа установлены следующие статистически значимые взаимосвязи:

- обнаружена умеренная отрицательная корреляционная связь между общим уровнем саморегуляции и частотой прокрастинации ( $r_s = -0,679$ ;  $p < 0,01$ ). Это означает, чем выше уровень саморегуляции у старшеклассника, тем реже он откладывает выполнение учебных задач;

- выявлены умеренные положительные корреляции общего уровня саморегуляции с самоконтролем ( $r_s = 0,486$ ;  $p < 0,01$ ) и организованностью ( $r_s = 0,478$ ;  $p < 0,01$ ). Развитая саморегуляция проявляется в способности управлять своими импульсами и эмоциями, а также эффективно планировать и структурировать учебную деятельность;

- установлены умеренные отрицательные корреляции общего уровня саморегуляции с ленью ( $r_s = -0,319$ ;  $p < 0,05$ ) и избеганием неудач ( $r_s = -0,326$ ;  $p < 0,05$ ). Старшеклассники с высоким уровнем саморегуляции реже характеризуют себя как «ленивых» и менее склонны к мотивации избегания неудач, демонстрируя готовность к активному преодолению трудностей;

- статистически значимых корреляций общего уровня саморегуляции с социальной тревожностью, вызовом, плохим перфекционизмом и импульсивностью обнаружено не было. Это может быть объяснено возрастными особенностями старшеклассников (эмоциональная лабильность, поиск новизны и т.д.) и двойственной природой некоторых конструктов.

Таким образом, выдвинутая гипотеза о наличии статистически значимой корреляционной взаимосвязи между уровнем саморегуляции и показателями прокрастинации старшеклассников частично подтвердилась. Чем выше уровень саморегуляции, тем реже обучающиеся откладывают учебные задачи, тем выше их самоконтроль и организованность, и тем менее выражены лень и избегание неудач.

На основе полученных эмпирических данных были разработаны психолого-педагогические рекомендации, объединенные в два блока. Первый блок – рекомендации для старшеклассников, направленные на снижение уровня прокрастинации через развитие саморегуляции. Второй блок – рекомендации для педагогов по созданию регуляторно-поддерживающей образовательной среды. Подобранные рекомендации могут быть использованы в практике психолого-педагогического сопровождения обучающихся в период подготовки к итоговой аттестации и профессиональному самоопределению.

## Библиографический список

1. Болотова А.К., Чевренеди А.А. Временной модус прокрастинации в ретроспективе: виды, предикторы и последствия // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13, № 4. С. 101–108.
2. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Российская акад. образования, Психологический ин-т. 2-е изд., испр. и доп. М.: URSS, 2010. 316 с.
3. Кочеткова Т.Н. Феномен прокрастинации // Вестник ГУУ. 2024. С. 212–216.
4. Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 3. С. 57–82.
5. Руднова Н.А. Характеристики саморегуляции деятельности как факторы прокрастинации // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. № 4. С. 550–561.
6. Слепова В.В. Психологическая профилактика академической прокрастинации обучающихся старших классов // Феномены и тенденции развития современной психологии и педагогики: психолого-педагогическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: сб. статей по итогам Всероссийской конференции (с международным участием) школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск, 21–30 апреля 2025 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2025. С. 65–68.

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ РОЛЕВЫХ ИГР ЖИВОГО ДЕЙСТВИЯ

### DEVELOPING TEENAGERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH LIVE-ACTION ROLE-PLAYING GAMES

Н.Е. Замбржицкий

N.E. Zambrzhitsky

Научный руководитель **О.И. Титова**  
Scientific adviser **O.I. Titova**

*Ключевые слова: коммуникативная компетентность, подростки, ролевая игра живого действия, ролевая игра, общение.*

В статье рассматриваются ролевые игры живого действия (сокращенно РИЖД), их взаимосвязь с коммуникативной компетентностью. Обсуждается возможность использования РИЖД для развития коммуникативной компетентности у подростков через представление взаимосвязи между компонентами коммуникативной компетентности и задач, решаемых игроками в процессе РИЖД и сформированных в РИЖД психологом.

*Keywords: communicative competence, adolescents, live action role-playing, role-playing, communication.*

This article examines live action role-playing games (LARP) and their relationship with communicative competence. The possibility of using LARP to develop communicative competence in adolescents is discussed by exploring the relationship between the components of communicative competence and the tasks solved by players during LARP and those developed by a psychologist during the LARP.

**И**сследованием коммуникативной компетентности активно занимается множество психологов, таких как: Л.Д. Столяренко, А.А. Бодалев, К. Данцигер, Ю.Н. Емельянов и другие. В своей статье мы будем опираться на понятие коммуникативной компетентности Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской и П.В. Растянникова, которые определяют ее как: «систему внутренних ресурсов индивида, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [2].

Определение ролевых игры живого действия (далее – РИЖД), на которое мы будем опираться в данной статье, дано Е.Н. Вавилиной, которая определяет ее как: «Ролевая игра живого действия – это игра, которая характеризуется физическим и ментальным погружением участников в сюжетный мир, разыгрываемый в определенном месте в течение фиксированного периода времени. Большая часть погружения осуществляется во время самого ролевого мероприятия, где коллективная история разыгрывается в физическом пространстве в реальном времени» [4].

Коммуникативная компетентность состоит из: когнитивного компонента (понимание законов общения, особенностей партнеров, умение ориентироваться в ситуации взаимодействия и т.д.), поведенческого компонента (владение коммуникативными техниками, способность адекватно реагировать на изменения в общении, способность к перестройке поведения и т.д.) и личностные особенности (черты характера и психологические ресурсы, способствующие эффективному контакту с другими людьми) обеспечивающие успешное взаимодействие.

РИЖД – это мероприятие, представляющее собой моделирование событий, происходящих в определенной среде, в которой происходит действие. Простыми словами это место, время и условия действия, основанные на каком-либо художественном материале, исторических событиях, либо авторском произведении.

РИЖД отличаются от словесных и настольных игр тем, что игроки физически участвуют в игре. Количество участников может быть от 10-20 человек до нескольких тысяч, в зависимости от формата мероприятия, а продолжительность – от нескольких часов до недели.

РИЖД подразумевают не только умение развивать сюжет, полагаясь на свою фантазию, но и максимальное погружение в мир игры, образ создается и верифицируется не только словесно, но и телесно. Необходимо продумывать костюм, готовиться соответствовать на практике заявленным компетенциям героя.

Так как пространство в РИЖД создается и подконтрольно психологу, который исполняет роль мастера игры, в зависимости от его целей возможно сконцентрировать деятельность игроков в направлении, необходимом самому психологу.

Таким образом, можно выделить следующие первостепенные задачи, решаемые в РИЖД. Стоит уточнить, что данные задачи не являются исчерпывающими и могут варьироваться в зависимости от особенностей проводимой игры, таких как условия мира, в котором проводится игра, задачи психолога, индивидуальные психологические особенности участников и т.д. Тем не менее в данной статье рассматриваются задачи, важные для развития коммуникативной компетентности, а именно:

1. Создание конфликтных ситуаций, требуемых разрешения посредством взаимодействия с другими игроками.

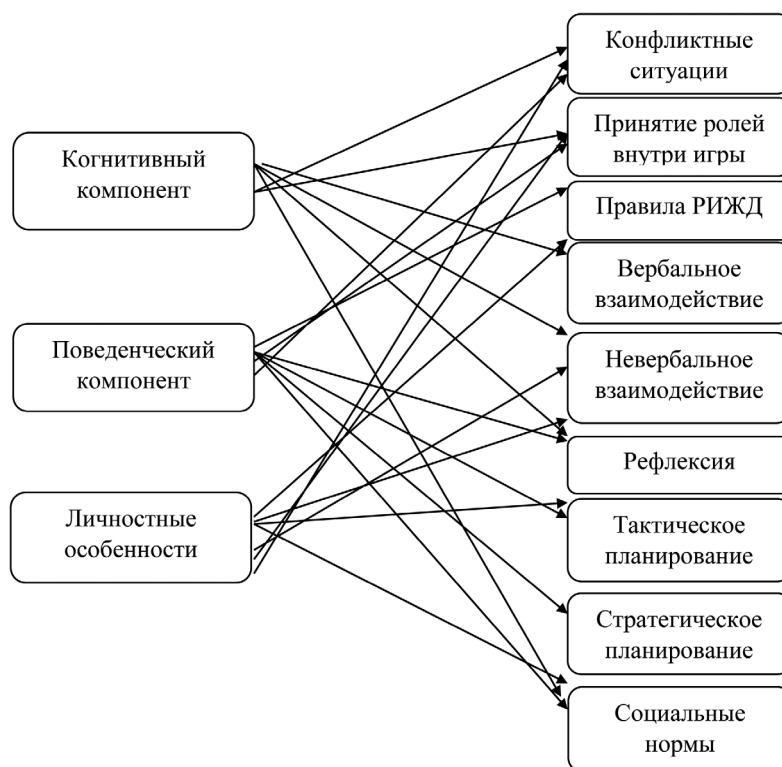
2. Наличие и следование правилам РИЖД требует от игроков находить способы грамотного и эффективного использования ресурсов в их распоряжении, посредством взаимодействия с участниками игры.

3. Умение считывать и понимать собеседника не только вербально, но и невербально.

4. Рефлексия после игры позволяет развить эмоциональный интеллект, лучше понимать свои эмоции и эмоции других игроков.

5. Следование определенным социальным нормам и правилам этики и морали не только в рамках заданных в игровом пространстве, но опираясь на внутренний мир персонажа игрока.

Таким образом составим схему, где соотнесем компоненты коммуникативной компетентности и задачи, воссоздаваемые в рамках РИЖД:



Перечислим и второстепенные задачи РИЖД: принятие роли приближает к бессознательному Я у игрока; планирование своих действий для решения задач в рамках роли игрока; различие ролей игроков способствует следованию нормам этики и их более глубокому пониманию; необходимость адаптации к событиям, возникающим в игре; возникновение новых и/или укрепление уже существующих коммуникаций; принятие роли позволяет снизить влияние стереотипов в отношении повседневной роли игрока.

Таким образом, исходя из представленной схемы можно увидеть, что в РИЖД возможно создать условия, способствующие формированию и развитию коммуникативной компетентности у подростков, так как для них это является ведущей деятельностью.

### Библиографический список

1. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. М.: Просвещение, 1995. 183 с.
2. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Издательство Московского университета, 1991. 96 с.
3. Солодникова Н.В. Ролевые игры живого действия как социально-психологическое явление // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 1. С. 10–34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolevyie-igr-zhivogo-deystviya-kak-sotsialno-psihologicheskoe-yavlenie> (дата обращения: 29.03.2026).
4. Вавилина Е.Н. Место ролевых игр живого действия в классификации современных игровых практик // Человек и культура. 2025. № 4. С. 100–118. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-rolevyih-igr-zhivogo-deystviya-v-klassifikatsii-sovremennyh-igrovyyh-praktik> (дата обращения: 02.04.2026).

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

### PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF EXAM ANXIETY IN OLDER ADOLESCENTS

А.А. Зубко

А.А. Zubko

Научный руководитель Е.Ю. Дубовик  
Scientific adviser E.Yu. Dubovik

*Ключевые слова: экзаменационная тревожность, старшие подростки, психологическая коррекция, методы коррекции.*

В статье рассматривается проблема психологической коррекции экзаменационной тревожности обучающихся старшего подросткового возраста. Представлены результаты эмпирического исследования экзаменационной тревожности девятиклассников. Описан комплекс психокоррекционных мероприятий, включающий занятия с элементами тренинга для обучающимися, лекции и семинары для педагогов и родителей. Доказана результативность предложенного комплекса мероприятий.

*Keywords: exam anxiety, older adolescents, psychological correction, correction methods.*

The article discusses the problem of psychological correction of exam anxiety in older adolescent students. The results of an empirical study of exam anxiety in ninth graders are presented. A set of psychocorrective measures is described, including classes with training elements for students, lectures and seminars for teachers and parents. The effectiveness of the proposed set of measures is proved.

Современному старшему подростку, испытывающему большую информационную и эмоциональную перегруженность в процессе подготовки к экзамену, бывает очень трудно справиться с нарастающей экзаменационной тревожностью [6]. Экзаменационная тревожность – это психическое состояние, на время появляющееся под воздействием стрессовых факторов [3]. Страх совершить ошибку, неизвестность будущего, давление со стороны педагогов и родителей может лишь стимулировать нарастание ситуативной тревожности [4]. Этот вид тревожности в случае продолжения ощущения длительных стойких переживаний может уже закрепиться в качестве устойчивой личностной характеристики и даже привести к развитию более серьезных психических нарушений.

Подростковый возраст является для обучающегося сензитивным. Переживание экзаменационной тревожности в период эмоциональной неустойчивости и повышенной чувствительности к оценке себя значимыми окружающими людьми влияет на формирование самосознания, Я-концепции личности. В старшем подростковом возрасте нередко проявляются внутренние противоречия,

неуверенность в собственных стремлениях, повышенная стеснительность, склонность к агрессивным реакциям и радикальным взглядам [3]. Использование методов психокоррекции экзаменационной тревожности старшеклассников способствует преодолению тревожности как в процессе подготовки, так и на самом экзамене.

Цель исследования – выявление возможности психологической коррекции экзаменационной тревожности старших подростков. Гипотезой исследования стало предположение о том, что подобранные психокоррекционные мероприятия, направленные на расширение представления о понятии тревожность; развитие умений и навыков саморегуляции, а также владения собой в стрессовых ситуациях; развитие и совершенствование навыков ответственного поведения; повышение уверенности в себе; обучение методам и приемам самоконтроля, рефрейминга, будут способствовать снижению экзаменационной тревожности старших подростков [5].

В исследовании принимали участие 37 обучающихся девятых классов в возрасте 15–16 лет. Базой для исследования стала Партизанская средняя общеобразовательная школа им. П.П. Петрова. Диагностический инструментарий включал следующие методики: шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера (адаптация Ю.Л. Ханина), тест экзаменационной тревожности Р. Элперта и Р.Н. Хейбера, методика многомерной оценки детской тревожности (МОДТ) Е.Е. Ромицыной, Л.И. Вассермана.

Первичная диагностика показала, что высокий уровень реактивной (ситуативной) тревожности выявлен у 48,7 % обучающихся, умеренный уровень личностной тревожности – 56,8 %. Стимулирующий тип тревожности обнаружился у 54,1 % подростков, истощающий тип свойственен 45,9 % девятиклассникам. По шкале многомерной оценки детской тревожности выявлен повышенный и крайне высокий уровень тревожности в ситуации проверки знаний (54,1 % школьников).

На основе полученных результатов диагностики были подобраны психокоррекционные мероприятия, направленные на снижение экзаменационной тревожности старших подростков. Мероприятия рассчитаны на 3 месяца, 15 занятий с элементами тренинга 1–2 раза в неделю. Продолжительность занятий составляет 45 минут, а также лекции и семинары для педагогов и родителей. Формы работы: работа в группах, работа в парах, индивидуальная работа, мини-лекции, ролевые игры, интерактивные упражнения, релаксационные упражнения [1; 2].

Повторное диагностическое исследование продемонстрировало положительную динамику: доля обучающихся с высоким уровнем реактивной тревожности снизилась с 48,7 до 43,2 %, с высоким уровнем личностной тревожности – с 56,8 до 29,7 %. Число подростков с истощающим типом тревожности уменьшилось с 45,9 до 37,8 %, а доля подростков со стимулирующим типом тревожности увеличилась с 54,1 до 62,2 %. Снизился и уровень тревожности в ситуации проверки знаний: школьников с крайне высоким уровнем тревожности уменьшилось с 19 до 13,5 %, что подтверждает снижение эмоционального напряжения, связанного с аттестацией.

Таким образом, подобранные психокоррекционные мероприятия, направленные на расширение представления о понятии тревожность; развитие умений и навыков саморегуляции, а также владения собой в стрессовых ситуациях; развитие и совершенствование навыков ответственного поведения; повышение уверенности в себе; обучение методам и приемам самоконтроля, рефрейминга, способствовали снижению экзаменационной тревожности старших подростков и могут быть признаны результативными.

### **Библиографический список**

1. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Тревога и тревожность. Хрестоматия. М.: Питер, 2011. С. 78–88.
2. Максимович А.А. Предикторы формирования эмоционального выгорания старших подростков в условиях образовательной среды // Феномены и тенденции развития современной психологии и педагогики: психолого-педагогическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: сб. статей по итогам Всероссийской конференции (с международным участием) школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск, 21–30 апреля 2025 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2025. С. 42–45.
3. Практикум по психологии состояний: учебное пособие / под ред. А.О. Прохорова. СПб.: Речь, 2004. 480 с.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.:МПСИ, 2000. 304 с.
5. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. М.: Прогресс, 2008. 99 с.
6. Точиева М.М. Психокоррекция тревожности детей с помощью игровых методов // Гуманизация образования. 2018. № 6. С. 150–156.

## УПОТРЕБЛЕНИЕ ОБСЦЕННОЙ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ ПОКОЛЕНИЯ «Z»

### THE USE OF PROFANITY BY GENERATION “Z” STUDENTS

А.А. Иванова

A.A. Ivanova

Научный руководитель М.Г. Чухрова  
Scientific supervisor M.G. Chukhrova

*Ключевые слова: obscenity, generation Z, psychology of emotions, educational environment.*

В статье анализируются результаты исследования отношения студенческой молодежи к использованию ненормативной лексики, частоты и ситуаций переживания определенных эмоций при ее использовании, чувств непосредственно после употребления бранных слов, а также основного мотива использования obscenity.

*Keywords: profanity, generation Z, psychology of emotions, educational environment.*

This article examines the results of a study on the attitude of students toward the use of profanity, the frequency and situations of experiencing certain emotions when using it, feelings after using swear words, as well as the main motivation for using obscene vocabulary.

Л.С. Выготский писал: «Мысль не просто выражается в слове, а совершается в нем» [1]. Овладение чистой речью есть важнейшее направление культурного развития в юношеском возрасте, особенно среди студенческой молодежи, поскольку множество профессий в настоящее время связаны со словом, требуют развитой речевой культуры и эмоционального интеллекта, которые необходимо формировать уже во время обучения. Однако сегодня наблюдается тенденция частого употребления студентами obscenity, что нельзя назвать благоприятным фактором и требует рассмотрения данного феномена не только как речевой привычки, но и как средства экспрессии.

Так, через призму идей Л.С. Выготского использование ненормативной лексики в юношеском возрасте можно рассматривать как элемент социальной ситуации развития в образовательной среде, замещающий полноценные, более сложные знаковые системы. Настоящая работа направлена на изучение отношения студенческой молодежи к использованию ненормативной лексики, частоты и ситуаций переживания определенных эмоций при ее использовании, чувств непосредственно после употребления бранных слов, а также основного мотива использования obscenity.

Эмпирическое исследование проведено в 2026 году среди студентов факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета. Выборка составила 56 человек с 2001 по 2008 год рождения, из них 6 юношей

и 50 девушек, средний возраст респондентов – 21 год. Анкетирование проводилось анонимно с использованием Google форм.

Результаты исследования отношения к использованию ненормативной лексики среди сверстников показали толерантность молодых людей в этом вопросе – более 60 % юношей и девушек нейтрально относятся к употреблению в разговорной речи мата; более 35 % респондентов считают, что использование обсценной лексики приемлемо, отмечают положительное отношение к этому явлению. Лишь 3,6 % данной выборки ответили, что осуждают сквернословие. Полученные результаты могут быть связаны со снижением уровня табуированности обсценной лексики в социокультурной среде молодежи, возможной несформированностью системы научных взглядов у большинства молодых людей.

Частота использования поколением «Z» обсценной лексики, по нашим данным: несколько раз в день характерно для 83,9 % анкетлируемых; от двух раз в месяц до нескольких раз в неделю относятся 3,6 % и 7,1 % данной выборки соответственно. Только 5,4 % респондентов отметили, что не пользуются обсценными словами.

Подчеркнем, что процент не прибегающих к обсценной лексике студентов больше, чем доля осуждающих ее использование, что подтверждает развитие толерантности, может указывать на восприятие молодежью табуированной лексики как естественного средства экспрессии, при этом появляется риск тотальной трансформации культурных норм коммуникации.

При анализе эмоций, в ситуациях переживания которых поколением «Z» используется ненормативная лексика, были получены следующие данные:

1) основная часть студентов (91,1 %) используют ненормативную лексику при переживании гнева. К. Изард подчеркивает, что в ситуации гнева уровень контроля ниже, чем при любой другой эмоции [2];

2) более 40 % выборки используют сквернословие при переживании эмоции удивления. При этом удивление может быть связано и с испугом, шоком, что стимулирует психику защищаться, в чем, по-видимому, респондентам помогает использование обсценной лексики;

3) использование ругательств в ситуациях страха отметили 37,5 % респондентов. Данная эмоция требует срочной активации стратегии самозащиты, а направляя грубое слово, человек символически «нападает» на источник страха, заменяя страх на гнев, что создает иллюзию контроля;

4) эмоция презрения вызывает бранные слова у 39,3 % респондентов. Вероятно, такие юноши и девушки испытывают трудности в конструктивном выражении отрицательного отношения к другому объекту, который воспринимается как недостойный уважения;

5) почти 43 % выборки используют обсценную лексику в ситуации отвращения, т.е. матизмы в этом случае помогают молодежи выражать отторжение к определенному объекту, ситуации или идее;

6) менее стимулирующими базовыми эмоциями к использованию обсценной лексики стали печаль (19,6 %), интерес (17,9 %), стыд (12,5 %), вина (5,4 %) и смущение (3,6 %).

Следующий вопрос посвящен чувствам студентов непосредственно после использования ими бранных слов. Исходя из результатов анкеты, более половины респондентов (53,6 %) испытывают облегчение после выражения эмоций с помощью сквернословия. Действительно, в стрессовой ситуации накапливается напряжение, мат для данной группы молодых людей, по-видимому, служит способом психоэмоциональной «разрядки».

Почти четверть данной выборки ощущает временное облегчение, однако впоследствии внутреннее следование общепринятым социальным нормам, не предполагающим использование мата, вызывает эмоцию стыда. Можно заметить, что это явление видится классическим конфликтом между биологическими потребностями и социальными установками.

Эмоциональный подъем отметили 7,1 % выборки. Вероятно, для этой группы людей употребление обсценной лексики является актом коммуникации, обеспечивающим прилив сил и энергии. Можно предположить использование обсценных слов как часть юмора.

Часть респондентов (12,6 %) воспользовалась возможностью дать собственный ответ на заданный вопрос, студенты писали фразы: «Ничего», «Ничего, это просто слова», что может указывать на размытие восприятия обсценной лексики как табу, напротив, ругательства становятся автоматизмом, либо у данной группы высокая эмоциональная устойчивость, что, безусловно, не отменяет учета норм и правил культуры общения.

Лишь для 1,8 % исследуемой выборки характерны смущение и стыд после употребления ругательства, что подтверждает мысль о начатом процессе десакрализации обсценной лексики в картине мира большинства студентов – представителей поколения «Z».

Ответы респондентов на вопрос «Каков основной мотив использования нецензурных слов в речи?» позволили получить следующий вывод: обсценная лексика становится орудием, замещающим интеллектуальную работу по вербализации чувств, следовательно, существует риск упрощения мышления. Желание максимально четко передать эмоции отмечали 57,1 % респондентов, разрядить обстановку – 7,1 %. У 32,1 % анкетированных выявлено, что мотив уже трансформировался в привычку, что становится скорее уже причиной употребления обсценной лексики, а не ее мотивом.

Более четверти юношей и девушек заметили употребление в речи ровесников нецензурных слов в возрасте 6–10 лет. Зачастую дети младшего школьного возраста прибегают к обсценной лексике с целью демонстрации «взрослости» [3]. Также сквернословие может выступать как инструмент агрессии, унижения [4]. Кроме того, матизмы становятся «заполнителем», когда не хватает запаса слов для передачи мыслей, эмоций [5].

Таким образом, по результатам работы выявлены следующие данные:

- 1) нецензурные выражения в речи студентов в условиях образовательной среды звучат достаточно часто;
- 2) с помощью матизмов поколению «Z» проще выражать эмоции;

3) основные причины, по которым поколение «Z» использует обсценную лексику – привычка, нехватка словарного запаса, желание разрядить обстановку.

По-видимому, существует необходимость в применении мер о табуировании обсценной лексики в социальном пространстве, повышая уровень осознания молодежью факта, что необходимо внедрить иные способы передачи впечатлений, снятия напряжения, расширять словарный запас.

### **Библиографический список**

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2019. 432 с. (Мастера психологии).
2. Изард К.Э. Психология эмоций [пер. с англ. А. Татлыбаева]. СПб.: Питер, 1999. 460 с. (Мастера психологии).
3. Соколова А.А. Исследование агрессивного поведения у младших школьников // Молодой ученый. 2024. № 21 (520). С. 687–688. URL: <https://moluch.ru/archive/520/114490>. (дата обращения: 03.03.2026).
4. Фадеева О.В., Грибаева М.Е. Исследование употребления обсценной лексики подростками // Педагогический вестник. 2024. № 33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-upotrebleniya-obstsennoy-leksiki-podrostkami> (дата обращения: 09.03.2026).
5. Аналитический центр ВЦИОМ. URL: [www.wciom.ru](http://www.wciom.ru) (дата обращения: 03.03.2026).

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КИБЕРБУЛЛИНГА СРЕДИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

### FEATURES OF CYBERBULLING AMONG YOUNGER ADOLESCENTS

А.А. Катеринич

А.А. Katerinich

Научный руководитель Т.Ю. Тихонович  
Scientific adviser T.Yu. Tichonovich

**Ключевые слова:** буллинг, кибербуллинг, жертва, агрессор, подростковый возраст.

В статье приведены результаты эмпирического исследования проявлений кибербуллинга среди детей младшего подросткового возраста.

**Key words:** bullying, cyberbullying, victim, aggressor, adolescence.

The article presents the results of an empirical study of manifestations of cyberbullying among young adolescents.

**И**нтернет с начала XXI века стал неотъемлемой частью жизни для всех возрастных групп по всему миру. Среди детей подросткового возраста данное явление наблюдается особенно сильно: интернет стал необходимым условием для учебной и внеучебной деятельности, играя существенную роль для поддержания контактов с педагогами, родителями и сверстниками. Вследствие этого, Г.У. Солдатова отмечает, что происходит трансформация девиантного поведения детей, проявление которого переносится в онлайн-среду, являющуюся не подконтрольной для наблюдения родителей [3].

Проблема девиантного поведения в онлайн-среде изучалась такими исследователями, как Г.У. Солдатова, Е.А. Зверева, А.А. Вихман, Г.У. Утемисова, А.А. Бочавер. Тем не менее агрессивное онлайн-поведение становится все более распространенным среди подростков, одной из форм которых является кибербуллинг. Таким образом, исследования К.Д. Холмова показали, что только 28,4 % подростков никогда не сталкивались с кибербуллингом [6], что говорит об актуальности данной проблемы среди подростков и их родителей.

По определению Г.У. Солдатовой, кибербуллинг определяется как агрессивное, умышленное действие, совершаемое одним лицом или группой лиц с использованием интернета, повторяющееся неоднократно в отношении жертвы, которой сложно защитить себя [4]. В кибербуллинге, как и в традиционном буллинге, имеется во многом схожая ролевая структура, в которую может вовлекаться широкий круг участников: агрессор, жертва, свидетели [1]. Таким образом, исследования Е.В. Черкасова показали, что в традиционном буллинге в роли

агрессора выступает 28 % шестиклассников, а в роли жертвы 23 %. При этом среди агрессоров в традиционном кибербуллинге преобладает стратегия соперничества (60 %), а среди жертв стратегия избегания (30 %) [7].

Тем не менее А.А. Бочавер и К.Д. Холмов сообщают, что кибербуллинг отличается от традиционного буллинга прежде всего наличием большей безнаказанности, анонимности, непрерывности с течением времени, а также отсутствием пространственных границ между агрессором и жертвой, увеличением количества свидетелей и незаметностью данной проблемы среди взрослых. На становление человека жертвой или агрессором в интернет-среде влияют такие особенности личности, как кибервиктимность и киберагрессивность, определяемые как склонность, предрасположенность или способность человека стать жертвой или агрессором [1]. Таким образом, имеется необходимость изучения частоты встречаемости кибербуллинга, а также стратегии поведения при столкновении с данным явлением.

Для описания частоты встречаемости кибербуллинга и стратегий поведения при столкновении с ним в исследовании приняли участие 21 респондент младшего подросткового возраста (11–12 лет). Была использована методика «Опросник кибербуллинга и агрессии в интернете, COAS» (С. Хиндуджа, Дж. Патчин), адаптированная А.А. Вихман и Е.Н. Волковой, а также методика «Опросник стратегий преодоления ситуаций кибербуллинга» (Ф. Стикка), адаптированная Г.У. Утемисовым [2; 5].

В результате проведения методики «Опросник кибербуллинга и агрессии в интернете, COAS» были выявлены следующие результаты: обучающиеся чаще всего сталкиваются с кибербуллингом (среднее значение 15,36 из 24). Вторым по встречаемости является столкновение с кибервиктимизацией (среднее значение 13 из 24). Как следствие данного опыта, отмечаются и негативные эмоции от общения в интернете (среднее значение 7,5 из 12). Самым низким показателем является помощь со стороны взрослых (среднее значение 2,5 из 8).

Результаты исследования показывают, что кибербуллинг и кибервиктимизация являются неотъемлемой частью онлайн-жизни младшего подростка. Вероятно, это связано с тем, что кибервиктимизация является необходимым условием для возникновения кибербуллинга в сторону потенциальной жертвы. Это позволяет нам сделать вывод о том, что младшие подростки наблюдают явление кибербуллинга, проявляемое со стороны других детей, гораздо чаще, чем собственное поведение в интернете.

Данный вывод подтверждается и результатами исследования по методике «Опросник стратегий преодоления ситуаций кибербуллинга», результаты которого показали: обучающиеся чаще всего предпочитают стратегию активного игнорирования (48 %). На втором по распространенности является стратегия дистантного ответа (24 %). Третьим по распространенности является стратегия выстраивания границ (19 %). Наименее распространенной является стратегия поддержки со стороны ближайшего окружения (9 %).

Таким образом, результаты исследования показали, что у респондентов фиксируется высокий показатель столкновения с проявлениями кибербуллинга и кибервиктимизации. При этом, в результате исследования стратегий совладания с кибербуллингом выборка характеризуется как преимущественно ориентированная на избегание и обращение к внешним формальным ресурсам помощи при относительно слабом использовании активных действий и обращения к ближайшему окружению, что может быть связано с возрастными особенностями респондентов.

Сама распространенность феномена кибербуллинга среди детей младшего подросткового возраста, а также отсутствие эффективных стратегий совладания с данным явлением определяет актуальность разработки профилактической программы, направленной на формирование у подростков навыков безопасного поведения в цифровой среде, развитие эффективных стратегий совладания с онлайн-агрессией и укрепление поддержки со стороны значимого окружения.

### **Библиографический список**

1. Бочавер А.А., Холмов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 3. С. 177–191.
2. Вихман А.А., Волкова Е.Н., Скитневская Л.В. Психометрическая проверка опросника кибербуллинга и агрессии в Интернете // Вестник Мининского университета. 2023. № 4 (45). 21 с.
3. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Чигарькова С.В. Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи // Национальный психологический журнал. 2020. № 2 (38). С. 3–20.
4. Солдатова Г.У. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания // Национальный психологический журнал. 2019. № 3 (35). С. 17–31.
5. Утемисова Г.У. Опросник стратегий преодоления ситуации кибербуллинга: структура и первичные психометрические характеристики // Психология человека в образовании. 2024. Т. 6, № 3. С. 362–383.
6. Хломов К.Д., Давыдов Д.Г., Бочавер А.А. Кибербуллинг в опыте российских подростков // Психология и право. 2019. Т. 9, № 2. С. 276–295.
7. Черкасова Е.В. Эффективные практики профилактики кибербуллинга среди подростков // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании: материалы II Всероссийской конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной юбилею А.В. Запорожца. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015. С. 205–210.

## **ДЕФОРМАЦИЯ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ ПОД ВЛИЯНИЕМ ПРЕКАРНОЙ СРЕДЫ КАК МЕХАНИЗМ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПАТТЕРНОВ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

DEFORMATION OF THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT  
UNDER THE INFLUENCE OF THE PRECARIOUS ENVIRONMENT  
AS A MECHANISM FOR FIXING DELINQUENT PATTERNS IN MINORS

С.С. Мостовая

S.S. Mostovaya

Научный руководитель М.Г. Чухрова

Scientific adviser M.G. Chukhrova

*Ключевые слова: зона ближайшего развития, делинквентное поведение, психологическая прекарность.*

В статье рассматривается проблема деформации зоны ближайшего развития подростков в условиях нарастающего субъективного переживания ненадежности, временности и неопределенности существования. Анализируется механизм трансформации социальной ситуации развития современного подростка в условиях прекарной среды как фактора закрепления девиантных и делинквентных форм поведения.

*Keywords: zone of proximal development, delinquent behavior, psychological precarity.*

The article deals with the problem of deformation of the zone of proximal development of adolescents in conditions of increasing subjective experience of insecurity, transience and uncertainty of existence. The mechanism of transformation of the social situation of the development of a modern teenager in a precarious environment is analyzed as a factor in the consolidation of deviant and delinquent forms of behavior.

**В** отечественной психологии подростничество является сенситивным периодом становления личности человека; происходит перестройка всей системы отношений, закладываются личностные решения и новообразования как результат подросткового кризиса, которые в значительной степени влияют на дальнейшую траекторию жизненного пути индивида. Но современная социальная реальность больше не является прежней и теперь предъявляет подростку качественно иные требования, значительно отличающиеся от периода становления классических теорий развития.

Эту реальность сегодня мы можем обозначить термином «прекарность», но не только в контексте социально-экономических процессов, но гораздо глубокое коллективное переживание, выражающееся в фундаментальных ощущениях ненадежности, временности бытия и бесперспективности, основывающихся

на отсутствии какой-либо степени определенности в современном обществе [3]. Эта общая неопределенность создает риск нормального возрастного развития в силу изменений одного из важнейших механизмов – зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский), что может повышать риск возникновения и закрепления противоправного поведения, о чем далее следует наш теоретический анализ.

Обращение к наследию Л.С. Выготского при анализе подростковых девиаций методологически необходимо. В труде «Педология подростка» он подчеркивал: «в основе психического развития лежит прежде всего эволюция поведения и интересов ребенка, изменение структуры направленности его поведения» [1]. Именно интересы, по мнению Льва Семеновича, выступают «двигателем» развития в этот период. Они же оказываются и наиболее уязвимым звеном при столкновении подростка с прекарной реальностью. Другим фундаментальным понятием является зона ближайшего развития – расстояние между актуальным и потенциальным уровнем, раскрывающимся в сотрудничестве со взрослым. Однако в современных условиях содержание этого «сотрудничества» и наполнение самой ЗБР претерпевают серьезные изменения.

Психологическая прекарность определяется как «временность, ненадежность бытования современного человека, рождающая переживание им непрочности существования и кризиса жизненных перспектив [3]. У молодых людей под влиянием прекарной среды формируются «короткие горизонты планирования», готовность к реализации случайных возможностей и отсутствие продуманной «линии жизни» [3]. Когда эти характеристики проецируются на подростковый возраст, происходит деформация социальной ситуации развития. Зона ближайшего развития в таких условиях перестает быть пространством культурного воспитания. Вместо ориентации на отдаленные культурные образцы подросток начинает ориентироваться на ближайшие, ситуативно доступные модели. Если в его окружении девиантные и делинквентные формы поведения предстают как эффективные способы совладания с неопределенностью, именно они и становятся содержанием его ЗБР.

Меняется и характер сотрудничества: взрослые, сами находящиеся в состоянии прекарности, утрачивают функцию носителей надежных жизненных стратегий. В результате подросток ищет «сотрудников» в асоциальной среде сверстников, где осваиваются искаженные нормы и орудия импульсивного, гедонистического реагирования.

Эмпирические данные подтверждают эту теоретическую модель. Е.С. Зайцева, исследовавшая выборку из 103 несовершеннолетних правонарушителей, выявила механизм «вхождения в преступление», включающий искаженные представления о будущем. Автор отмечает: «Представления о собственном будущем выражаются в смещении ценностных ориентиров с просоциальных на деструктивные... Временные перспективы характеризуются краткосрочными периодами, сопровождаются стремлением к легкой материальной наживе, что может выступать в качестве предиктора дальнейшего противоправного поведения» [2].

Очевидно сходство этих характеристик с проявлениями прекарного сознания, описанными Е.Е. Сапоговой. Следовательно, мы имеем дело не с изолированными личностными особенностями, а с системным эффектом прекарной социализации. Важно и то, что «выявленные формы отклоняющегося поведения для несовершеннолетних обеспечивают личностную самореализацию, что позволяет поддерживать необходимый уровень самооценки» [2]. Девиантное поведение в условиях прекарности становится для подростка деструктивным, но все же способом самореализации.

И.Ю. Тарханова, анализируя современные тенденции, указывает на существенную трансформацию причин девиаций. «Если в публикациях начала века преобладающей причиной возникновения подростковых девиаций является семейное неблагополучие, то в современных публикациях этот фактор далеко не первый из обсуждаемых» [4]. На первый план выходят особенности социализации в двух мирах – реальном и виртуальном. Цифровая среда с ее клиповым форматом и мгновенным вознаграждением сама по себе является мощным генератором прекарного сознания, приучая подростка к сиюминутной результативности действий и отсутствию долгосрочных обязательств.

Таким образом, психологическая прекарность деформирует зону ближайшего развития, наполняя ее девиантным содержанием и способствуя закреплению делинквентных паттернов. Традиционные подходы к профилактике, ориентированные лишь на семейное неблагополучие, требуют пересмотра. Практическим следствием должна стать работа по восстановлению нормативной ЗБР через создание сред сотрудничества, где подросток сможет осваивать просоциальные модели совладания с неопределенностью. Возвращаясь к мысли Л.С. Выготского об «эволюции поведения и интересов», следует признать, что формирование устойчивых, культурно опосредованных интересов способно выступить противоядием против деструктивного влияния прекарной реальности.

### **Библиографический список**

1. Выготский Л.С. Педология подростка. М.: Юрайт, 2023. 222 с.
2. Зайцева Е.С. Личностные особенности несовершеннолетних с делинквентным поведением // Российский журнал девиантного поведения. 2023. № 3. С. 234–242. URL: <https://russianjournaldeviantbehavior.ru/ru/nauka/article/70132/view> (дата обращения: 20.04.2026).
3. Сапогова Е.Е. Прекарность как экзистенциальный феномен // Сборник научных трудов. 100-летию А.А. Бодалева посвящается. М.: Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, 2023. С. 28–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=56575342> (дата обращения: 08.04.2025).
4. Тарханова И.Ю. Трансформация девиантного поведения несовершеннолетних в современных условиях // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 62–69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-deviantnogo-povedeniya-nesovershennoletnih-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 20.04.2026).
5. Федорова Г.Г. Делинквентное поведение несовершеннолетних и пути его профилактики // Семья и детство на современном этапе общественного развития: сборник статей. Санкт-Петербург, 2015. С. 97–106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/delinkventnoe-povedenie-nesovershennoletnih-i-puti-ego-profilaktiki> (дата обращения: 20.04.2026).

## РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ КОНСТРУКТИВНО РАЗРЕШАТЬ КОНФЛИКТЫ ПОСРЕДСТВОМ КОММУНИКАТИВНЫХ ИГР

### DEVELOPING YOUNGER ADOLESCENT'S SKILLS CONSTRUCTIVELY RESOLVING CONFLICTS THROUGH COMMUNICATION GAMES

А.С. Муромцева

A.S. Muromtseva

Научный руководитель Л.В. Арамачева  
Scientific adviser L.V. Aramacheva

*Ключевые слова: конфликт, младшие подростки, коммуникативные игры, стратегии поведения в конфликте.*

В статье обсуждается проблема развития у младших подростков умения конструктивно разрешать конфликты посредством коммуникативных игр. Приводятся результаты эмпирического исследования, описывается разработанный коррекционно-развивающий комплекс занятий и подтверждается его результативность.

*Keywords: conflict, young adolescents, constructive resolution, communicative games, behavioral strategies.*

This article examines the development of constructive conflict resolution skills in young adolescents using communicative games. The results of an empirical study are presented, a developed remedial and developmental course is described, and its effectiveness is confirmed.

**П**одростковый возраст традиционно рассматривается как период повышенной конфликтности, обусловленный интенсивными физиологическими и психологическими изменениями, стремлением к самостоятельности и формированием идентичности. Именно в младшем подростковом возрасте (10–14 лет) закладываются основы социальных навыков, определяющих успешность межличностного взаимодействия в будущем. Неумение эффективно управлять конфликтными ситуациями может приводить к социальной дезадаптации, снижению самооценки и развитию негативных эмоциональных состояний [1; 2]. В связи с этим развитие умения конструктивно разрешать конфликты у младших подростков является важной задачей психолого-педагогической практики [5].

Особое место среди методов развития социальных навыков занимают коммуникативные игры, которые позволяют в привлекательной для подростков игровой форме формировать умения конструктивного взаимодействия и разрешения конфликтных ситуаций. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, игра сохраняет свое развивающее значение в подростковом периоде, особенно в аспекте

формирования межличностных отношений и социальных компетенций [4; 7]. Занятия с использованием коммуникативных игр предоставляют подросткам возможность в безопасной и поддерживающей среде исследовать различные стратегии поведения, осознавать свои эмоциональные реакции и развивать навыки эффективной коммуникации.

Цель исследования – выявление возможностей развития умения младших подростков конструктивно разрешать конфликты посредством коммуникативных игр. Гипотеза состояла в предположении, что занятия с использованием коммуникативных игр будут способствовать развитию указанного умения при условии создания безопасной и доверительной атмосферы общения, применения интерактивных заданий, направленных на развитие эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции, а также моделирования конфликтных ситуаций и обсуждения способов их конструктивного разрешения.

В исследовании приняли участие 43 подростка в возрасте 12–13 лет, обучающихся в 5-х классах общеобразовательной школы г. Красноярск. Были сформированы две группы: экспериментальная (5 «Б» класс, 22 обучающихся) и контрольная (5 «А» класс, 21 обучающихся). Эмпирическое исследование включало три этапа: констатирующий (первичная диагностика), формирующий (реализация программы) и контрольный (повторная диагностика).

Для диагностики использовались методики: тест определения стиля поведения в конфликтной ситуации К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной) для выявления предпочитаемых стратегий поведения в конфликте (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) и тест В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности» для определения степени ее выраженности.

Анализ результатов первичной диагностики показал, что в обеих группах доминирующей стратегией поведения в конфликте является соперничество (50 % в экспериментальной и 43 % в контрольной группе). Высокие показатели соперничества указывают на то, что обучающиеся быстро реагируют на конфликты, стремясь защитить свои интересы без учета последствий своих действий. Данная стратегия согласуется с возрастной особенностью импульсивности и может быть обусловлена как стилем семейного воспитания, так и недостатком навыков конструктивного общения [4; 9].

Результаты теста самооценки конфликтности выявили значительные различия между группами. В контрольной группе большинство учеников (62 %) продемонстрировали слабо выраженную конфликтность, тогда как в экспериментальной группе преобладала выраженная конфликтность (45 %). Это определило выбор экспериментальной группы для реализации коррекционно-развивающего комплекса.

На основе полученных данных был разработан комплекс занятий с использованием коммуникативных игр «Конфликты? Нет проблем!», рассчитанный на 15 часов (два занятия в неделю в течение двух месяцев). Комплекс включает три этапа: подготовительный (создание безопасной среды, знакомство с темой), основной (обучениям стратегиям и навыкам через интерактивные игры)

и итоговый (закрепление). В рамках комплекса использовались различные формы работы: интерактивные игры (коммуникативные, разминочные, на взаимодействие), мульттренинги; мини-лекции и дискуссии; ролевые игры, арт-терапевтические техники; итоговый квест [4; 6]. Программа также предусматривала работу с родителями в формате родительского собрания.

После завершения реализации комплекса занятий была осуществлена повторная диагностика. Сравнительный анализ результатов показал заметное улучшение в способах реагирования подростков при возникновении конфликтных ситуаций. Количество обучающихся, выбирающих стратегию соперничества, снизилось с 50 до 43 %. Одновременно с этим наблюдался рост конструктивных стратегий поведения: доля подростков, предпочитающих сотрудничество, увеличилась с 18 до 23 %, а выбирающих компромисс – с 14 до 18 %.

Анализ динамики уровня конфликтности также подтвердил эффективность проведенной работы. Доля обучающихся с выраженной конфликтностью снизилась с 45 до 38 %, в то время как количество подростков со слабо выраженной конфликтностью увеличилось с 27 до 32 %. В контрольной группе, не участвовавшей в программе, наблюдались незначительные изменения в пределах 1–2 %.

Таким образом, применение разработанного комплекса способствует формированию у младших подростков умения конструктивно разрешать конфликты. Подростки стали реже использовать стратегию соперничества, предпочитая тактики «сотрудничество» и «компромисс», а также лучше контролировали свое поведение во время разногласий. Гипотеза подтвердилась, коммуникативные игры эффективны при создании доверительной атмосферы, развитии эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции, а также моделировании конфликтных ситуаций. Результаты могут применяться педагогами-психологами для профилактики деструктивного поведения в подростковой среде.

### **Библиографический список**

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Психология конфликта: исследование конфликтов в психологии. М.; СПб., 2005. 311 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Ось-89, 2007. 256 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 656 с.
4. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2023. 216 с.
5. Простакишина И.С., Арамачева Л.В. Профилактика конфликтного поведения младших подростков в общении со сверстниками // Современное психолого-педагогическое образование: поддержка современной семьи: материалы Всероссийских с международным участием психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой. Красноярск, 2024. С. 121–123.
6. Хрящева Н.Ю. Психологический тренинг в группе: Игры и упражнения: учебное пособие. 3-е изд., доп. и перераб. М.: Ин-т тренинга, 2017. 216 с.
7. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение, 1967. 315 с.

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОДУКТИВНОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ОБРАЗОВАНИЕ ПОДРОСТКОВ 13–15 ЛЕТ

### ENSURING PRODUCTIVE PARENTAL INVOLVEMENT IN THE EDUCATION OF 13–15-YEAR-OLD TEENAGERS

Л.С. Селева

L.S. Seleva

Научный руководитель Л.В. Арамачева  
Scientific adviser L.V. Aramacheva

*Ключевые слова: родительская вовлеченность, подростки 13–15 лет, психолого-педагогическая работа.*

В статье обсуждаются результаты исследования вовлеченности родителей в образование подростков 13–15 лет, рассматриваются направления психолого-педагогической работы по обеспечению продуктивной родительской вовлеченности.

*Keywords: parental involvement, adolescents aged 13–15, psychological and pedagogical work.*

The article discusses the results of a study of parental involvement in the education of adolescents aged 13–15, examines the areas of psychological and pedagogical work to ensure productive parental involvement.

**В** современных научных психолого-педагогических исследованиях проблема родительской вовлеченности в обучение и воспитание детей подросткового возраста является недостаточно изученной: отсутствует четкая система критериев, позволяющих определить степень и характер участия родителей, а также недостаточно разработаны методические подходы, направленные на обеспечение продуктивной родительской вовлеченности [4].

Вопрос изучения вовлеченности родителей в обучение и воспитание подростков становится актуальным в настоящее время, поскольку семья признается первичным воспитательным агентом [1; 3].

И.В. Антипкина, анализируя ключевые особенности родительской вовлеченности в образование детей, выделяет ее компоненты: убеждения относительно образовательных возможностей ребенка, мотивационные установки относительно образования ребенка, участие родителей в академическом развитии детей, родительские образовательные практики. (Антипкина, 2017; Иванова, Воробьева, 2013; Любичкая, 2019).

Сочетание различных показателей, характеризующих проявления родительской вовлеченности, позволяет определить ее тип: пассивная, формальная, контролирующая или продуктивная.

Важным аспектом является то, что степень вовлеченности родителей во многом определяется стилем семейного воспитания – интегральной характеристикой, включающей: эмоциональное отношение к ребенку, степень контроля

и требований характером общения [2]. Стили воспитания по-разному сказываются на родительской вовлеченности в процесс образования ребенка.

Нами было проведено исследование вовлеченности родителей в образование подростков 13–15 лет на базе средней школы города Красноярска. Выборку составило 45 родителей обучающихся 13–15 лет.

В качестве диагностического инструментария были выбраны методики: анкета для родителей подростков «Выявление особенностей вовлеченности родителей в образование подростков 13–15 лет» (на материалах исследований И.В. Антипкиной; И.В. Ивановой, К.А. Любичкой); методика «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной.

В ходе анкетирования установлено: для 33 % родителей характерен формальный тип вовлеченности в образование детей, при котором родители участвуют в образовательной жизни ребенка формально. Почти треть родителей (30 %) демонстрируют контролирующий тип вовлеченности. Они активно участвуют в образовательной жизни ребенка, но чрезмерно сосредоточены на контроле, пренебрегая его потребностями. У 17 % родителей выявлен пассивный тип вовлеченности, они уделяют недостаточное внимание образованию детей, не интересуются успехами и трудностями. Продуктивный тип вовлеченности проявляют лишь 20 % родителей. Эти родители оказывают конструктивное влияние на образовательный процесс, создавая комфортные условия для учебы и личностного развития. Они сочетают интерес к школьной жизни с уважением потребностей и мнений ребенка.

Следующим исследовательским шагом стало изучение стиля семейного воспитания, что позволило определить качественные характеристики включенности родителей в образование подростков.

С помощью методики С.С. Степанова выявлено: 33 % родителей реализуют либеральный стиль воспитания, при котором родители не направляют, не контролируют ребенка и не вмешиваются в его дела. Значительное число (28 %) родителей реализуют авторитарный стиль воспитания, контролируя жизнь ребенка, часто не считаясь с его интересами. Менее выраженными являются «Демократический» (22 %) и «Индифферентный» (17 %) стили воспитания, при которых родители либо всегда обращаются к чувствам ребенка, к их отражению, обсуждению и принятию, либо не интересуются его потребностями и внутренним миром вообще.

Далее мы оценивали взаимосвязь вовлеченности родителей в образование подростков и стиля семейного воспитания (по Спирмену). Статистический анализ показал: имеется прямая корреляционная связь между: формальной родительской вовлеченностью в образование ребенка и либеральным (попустительским) стилем семейного воспитания; продуктивной родительской вовлеченностью и демократическим стилем воспитания; контролирующей вовлеченностью родителей и авторитарным стилем воспитания.

Таким образом, выявлена устойчивая связь между типом вовлеченности родителей в образование детей и доминирующим стилем семейного воспитания. Следовательно, поведение родителей в образовательной сфере является отражением их общего подхода к воспитанию ребенка.

Проведенное исследование позволило разработать комплекс психолого-педагогических мероприятий по обеспечению продуктивной вовлеченности родителей в образование подростков 13–15 лет, где мишенью является не «вовлеченность вообще», а конкретные дисфункциональные связи: «стиль воспитания – поведение родителя в общении с ребенком».

Направлениями работы с родителями

1. Информирование родителей о важности родительского участия в образовании детей.

2. Формирование установки на переход от попустительского и контролирующего стиля общения с ребенком к поддерживающему.

3. Обучение эффективным способам общения с подростком по поводу его учебы.

Продолжительность работы составила 12 недель. Содержание психолого-педагогических мероприятий включает 3 взаимосвязанных блока: *теоретический блок* реализует функцию психопросвещения и включает тематические родительские собрания, семинары, встречи с экспертами; *практический блок* включает в себя групповые консультации с элементами тренинга и индивидуальные консультации по запросу; *рефлексивный блок* позволяет закрепить полученные знания, способствует осознанию родителями важности полученного опыта.

После реализации программы была проведена контрольная диагностика, которая показала изменения в стилях семейного воспитания: доля родителей с демократическим стилем воспитания возросла с 22 до 31 %, число родителей с доминирующим либеральным стилем воспитания уменьшилось с 33 до 27 %, доля родителей с авторитарным и индифферентным стилем воспитания также стала меньше. Это свидетельствует о положительной динамике – родители стали более поддерживающими и осознанными. Доля респондентов с продуктивной вовлеченностью увеличилась с 20 до 34 %. Число родителей с формальной, контролирующей и пассивной вовлеченностью стало меньше.

Таким образом, предложенный комплекс мероприятий оказался результативным: больше родителей стали адекватно оценивать возможности детей, помогать без гиперконтроля и поддерживать диалог с педагогами.

### Библиографический список

1. Антипкина И.В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 102–114.
2. Владимиров А.С. Исследование учебной мотивации младших подростков с учетом особенностей семейного воспитания // Феномены и тенденции развития современной психологии и педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: сборник статей по итогам Всероссийской конференции с международным участием. Красноярск, 2024. С. 75–76.
3. Дубовик Е.Ю., Арамачева Л.В. Исследование родительской вовлеченности в обучение детей дошкольного возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета В.П. Астафьева. 2024. № 3 (69). С. 70–80.
4. Любичка К.А. Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей // Педагогика. 2019. № 8. С. 64–72.

# **ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОРЕВНОВАТЕЛЬНУЮ ТРЕВОЖНОСТЬ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ**

## **THE IMPACT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN ADDITIONAL EDUCATION ORGANIZATIONS ON COMPETITIVE ANXIETY IN YOUNG SPORTSMEN**

**Т.А. Парфенова**

**T.A. Parfenova**

**Ключевые слова:** *психология, безопасность, соревнование, спортсмены, спортивная среда.*  
В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния психологической безопасности образовательной среды спортивной школы на уровень соревновательной тревожности юных спортсменов, специализирующихся в фехтовании и волейболе.

**Keywords:** *psychology, safety, competition, athletes, sports environment*

The article presents the results of an empirical study of the influence of the psychological safety of the educational environment of a sports school on the level of competitive anxiety in young athletes specializing in fencing and volleyball.

**П**сихическое здоровье юных спортсменов является критической темой, которая в настоящее время не получает должного внимания, особенно в контексте соревновательной деятельности [3, с. 279]. Соревнования вызывают в организме спортсменов значительные функциональные перестройки, которые могут негативно сказаться на результатах, а одним из ключевых факторов, влияющих на успешность выступления, является уровень тревожности [1, с. 17]. При этом именно образовательная среда организации дополнительного образования (спортивной школы) формирует базовые условия для психологической защищенности ребенка, что напрямую связано с его эмоциональной устойчивостью на соревнованиях. Проблема заключается в том, что влияние параметров психологической безопасности спортивной школы на соревновательную тревожность юных спортсменов остается малоизученным, хотя различия в психологической среде между общеобразовательной и спортивной школами уже установлены [2, с. 69]. Цель статьи – изучить влияние психологической безопасности образовательной среды в учреждении дополнительного образования (на примере МБУ ДО г.о. Самара «СШОР № 17») на уровень соревновательной тревожности юных спортсменов 12–13 лет, специализирующихся в фехтовании и волейболе.

В спортивной психологии тревожность рассматривается как значимый фактор предсоревновательной готовности. А.А. Андросов и П.Е. Явловская [1, с. 18] различают личностную тревожность (свойство личности) и ситуативную тревогу (актуальное состояние). Согласно концепции Ю.Л. Ханина, каждому спортсмену присуща «зона оптимального функционирования» психики, где психофизические возможности максимальны; задача тренера и психолога – помочь ее достичь. Авторы также указывают, что высокая ситуативная тревога может наслаиваться на личностную, усиливая предстартовое напряжение.

Л.Д. Латипова и О.Г. Лопухова [2, с. 69–70] провели сравнительный анализ психологической безопасности в ДЮСШ и общеобразовательной школе. Установлено, что юные спортсмены оценивают психологическую безопасность в спортивной школе выше. Выявлены достоверные различия по параметрам: неуважительное отношение ( $p=0,05$ ), высмеивание, угрозы, оскорбления ( $p=0,01$ ), игнорирование ( $p=0,05$ ). Причины – меньшая наполняемость групп, статус дублирования и зависимость успеха тренера от достижений воспитанников. В командных видах спорта (футбол) высокая сплоченность дополнительно повышает психологическую защищенность.

М.В. Шушакова и А.Р. Герасимчук [3, с. 280] на основе опроса 80 студентов-спортсменов показали, что в лично-командных видах спорта волнение перед индивидуальными выступлениями выше, чем перед командными, равно как и чувство вины при поражении. В командных видах тревога выше перед командными соревнованиями. Рекомендованы тимбилдинг, метод кейс-стади и чередование активности с хобби.

Эмпирическая база исследования – МБУ ДО г.о. Самара «Спортивная школа олимпийского резерва № 17» (СШОР № 17). Выборку составили 58 респондентов в возрасте 12–13 лет, из которых 30 человек специализируются в фехтовании (индивидуальная дисциплина), 28 – в волейболе (командная дисциплина). Диагностический комплекс включал три методики. Во-первых, методика И.А. Басовой «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы», которая была адаптирована авторами настоящего исследования к условиям спортивной школы [2, с. 68]. Во-вторых, шкалы ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина. В-третьих, анкета психической надежности В.Э. Мильмана [1, с. 17]. Статистическая обработка полученных данных производилась с применением t-критерия Стьюдента для независимых выборок и корреляционного анализа по методу Пирсона.

По результатам первичной оценки установлено, что 78 % опрошенных спортсменов характеризуют общий уровень психологической безопасности образовательной среды в СШОР №17 как высокий. Наибольшие средние баллы зафиксированы по индикаторам «защищенность от неуважительного отношения» и «отсутствие угроз». Интегральный показатель психологической безопасности не обнаружил статистически значимых различий между группой фехтовальщиков и группой волейболистов ( $p>0,05$ ). Вместе с тем по отдельному параметру «защищенность от игнорирования со стороны сверстников» волейболисты продемонстрировали более высокие значения, чем фехтовальщики ( $p<0,05$ ).

Уровень ситуативной (соревновательной) тревожности, измеренный непосредственно перед стартом, оказался статистически значимо ниже в группе волейболистов ( $M=32,4$ ;  $SD=4,1$ ) по сравнению с фехтовальщиками ( $M=41,2$ ;  $SD=5,3$ ) при  $p<0,01$ . Различий по показателю личностной тревожности между группами выявлено не было.

Корреляционный анализ позволил обнаружить отрицательную взаимосвязь средней силы между параметром «психологическая защищенность от высмеивания и обидных высказываний» и уровнем ситуативной тревоги ( $r = -0,62$ ;  $p<0,01$ ). У фехтовальщиков зафиксирована наиболее тесная отрицательная корреляция: между показателем «уважительное отношение тренера» и уровнем тревожности коэффициент составил  $r = -0,71$  ( $p<0,001$ ). У волейболистов значимую обратную связь продемонстрировал фактор «сплоченность команды и поддержка товарищей» ( $r = -0,58$ ;  $p<0,01$ ).

Дополнительно было установлено, что 62 % опрошенных фехтовальщиков испытывают более выраженное чувство вины при неудачном индивидуальном выступлении по сравнению с командными эстафетами, что согласуется с данными, представленными в работе [3, с. 280]. Волейболисты, напротив, указывают на повышенный уровень тревожности именно перед командными играми, однако отмечают снижение эмоционального напряжения благодаря возможности коллективного обсуждения допущенных ошибок с партнерами.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что, чем выше уровень защищенности от неуважения, насмешек и игнорирования, тем ниже показатели ситуативной тревоги перед стартом. При этом механизмы данного влияния дифференцированы в зависимости от типа спортивной дисциплины. В индивидуальных видах спорта (на примере фехтования) ключевым предиктором снижения тревожности выступает уважительное отношение со стороны тренера, тогда как в командных видах (на примере волейбола) – сплоченность и взаимная поддержка членов команды.

## Библиографический список

1. Андросов А.А., Явловская П.Е. Влияние тревожности на показатели психической надежности спортсменов // Физическая культура, спорт, наука и образование: материалы по итогам VII Всероссийской научной конференции студентов среднего профессионального образования, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений, специалистов, ученых в области спорта и физической культуры, Чурапча, 23 марта 2023 года. Чурапча: ФГБОУ ВО «Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта», 2023. С. 17–19.
2. Латипова Л.Д. Сравнительный анализ параметров психологической безопасности образовательной среды в детско-юношеской спортивной и общеобразовательной школах // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. 2021. № 11. С. 68–70.
3. Шушакова М. В. Влияние соревнований на психическое здоровье спортсменов // Мечниковские чтения-2023: сборник материалов конференции. 96-я Всероссийская научно-практическая конференция студенческого научного общества с международным участием, Санкт-Петербург, 26–27 апреля 2023 года. Санкт-Петербург: Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова, 2023. С. 279–280.

## **ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ КОННЫМ СПОРТОМ**

### **PROGRAM FOR IMPROVING THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS INVOLVED IN EQUESTRIAN SPORT**

**Ю.А. Федотова**

**Yu.A. Fedotova**

*Научный руководитель* **О.В. Барканова**  
*Scientific adviser* **O.V. Barkanova**

***Ключевые слова:** психологическое благополучие, подростки-спортсмены, конный спорт.*

**В статье представлены результаты первичной диагностики компонентов психологического благополучия по шкале К. Рифф у подростков-спортсменов 15–16 лет, занимающихся конным спортом; дана краткая характеристика программы повышения психологического благополучия.**

***Keywords:** psychological well-being, adolescent athletes, equestrian sport.*

**The article presents the results of primary diagnostics of the components of psychological well-being according to the C. Ryff scale in adolescent athletes aged 15–16 years involved in equestrian sport; a brief description of the program for improving psychological well-being is given.**

**П**сихологическое благополучие для подростка-спортсмена – это не просто хорошее настроение, а основа его успешной социализации, спортивных результатов и психологического здоровья в целом. Подростковый возраст сам по себе сложен: высокая тревожность, колеблющаяся самооценка, высокая чувствительность к стрессовым ситуациям. А если подросток еще и спортсмен, нагрузка многократно возрастает. Конкуренция, изнурительные тренировки, страх провала на соревнованиях, давление со стороны тренерского состава, родителей – серьезное испытание для психики подростка.

Мы рассматриваем подростков-спортсменов конников, которые имеют дело с живым существом, лошадью, что отличает этот вид спорта от других. А это значит, что подростку нужно не только управлять своим телом, но и выстраивать отношения с другим существом, чувствовать его настроение, сдерживать свои эмоции, быть терпимым и ответственным. При этом конный спорт остается травмоопасным, а результат часто зависит не только от спортсмена, но и от животного, что добавляет нестабильности и переживаний. Несмотря на то что психологии спорта сегодня уделяется много внимания, исследований, посвященных

именно психологическому благополучию юных конников, почти нет. Именно это противоречие между значимостью проблемы и ее недостаточной изученностью и определило актуальность нашего исследования.

В качестве теоретической основы выбрана многомерная модель психологического благополучия К. Рифф, которая включает шесть компонентов: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни и личностный рост. Данная модель наиболее полно отражает различные аспекты психологического функционирования личности и широко используется в спортивной психологии [2].

Был проведен анализ компонентов психологического благополучия подростков-спортсменов 15–16 лет, занимающихся конным спортом, при помощи шкалы психологического благополучия К. Рифф. в адаптации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко [3]. В исследовании участвовало 15 респондентов в возрасте 15–16 лет, занимающихся конным спортом не менее пяти лет в детско-юношеской спортивной школе «Кентавр».

Результаты первичной диагностики (n=15) показали наиболее низкие показатели по шкалам автономии (60 % низкого уровня, 13 % высокого), управления средой (47 и 13 %), самопринятия (40 и 13 %) и цели в жизни (40 и 27 %). Наиболее благополучны личностный рост (7 % низкого, 40 % высокого) и позитивные отношения (20 и 33 %).

Выраженные трудности у подростков-спортсменов 15–16 лет, занимающихся конным спортом, наблюдаются по шкалам автономии, управления средой, самопринятия и цели в жизни. Большинство респондентов демонстрируют низкие или средние значения по этим показателям, что свидетельствует о системном дефиците психологического благополучия в данных сферах.

Низкий уровень автономии проявляется в зависимости от мнения тренера, родителей и сверстников, неспособности отстаивать свою позицию и принимать самостоятельные решения. С нашей точки зрения, это связано с высокой степенью контроля со стороны взрослых в спортивной среде, а также с возрастной незрелостью подростков, которые в 15–16 лет еще только осваивают навыки самоопределения.

Трудности управления средой выражаются в неумении организовывать свое время и совмещать тренировки, учебу и личную жизнь. Причинами этого могут выступать высокая загруженность юных спортсменов, отсутствие навыков тайм-менеджмента и, возможно, недостаточная поддержка со стороны тренеров и родителей в вопросах планирования.

Низкий уровень самопринятия и цели в жизни у значительной части подростков проявляется в фиксации на ошибках, недовольстве собой, размытости спортивных перспектив и непонимании личного смысла занятий конным спортом. Мы полагаем, что это связано с завышенными ожиданиями со стороны взрослых, частыми ситуациями оценивания (соревнования, отборы), а также с отсутствием рефлексии собственных ценностей и мотивов.

В то же время наиболее благополучными сферами являются личностный рост и позитивные отношения. Большинство подростков стремятся развиваться, открыты новому опыту, хорошо взаимодействуют с лошадьми, тренером и частью команды. Это говорит о сохранном мотивационном потенциале и наличии ресурсной среды (контакты с животными и значимыми взрослыми), на которые можно опираться при разработке программы повышения психологического благополучия [1].

Таким образом, первичная диагностика подтвердила необходимость целенаправленной работы по повышению автономии, управления средой, самопринятия и осмысленности целей у юных конников. Именно эти компоненты мы определили в качестве объекта психолого-педагогического воздействия.

На основе результатов первичной диагностики была разработана программа, направленная на повышение психологического благополучия подростков-спортсменов, занимающихся конным спортом. Программа рассчитана на 8 занятий продолжительностью 60 минут, один раз в неделю, общая длительность – 2 месяца. Цель программы: повышение психологического благополучия (работа с компонентами автономии, управления средой, самопринятия, цели жизни) с опорой на сильные стороны (личностный рост, позитивные отношения).

Задачи программы: 1) работа над автономией, самостоятельным принятием решений, не завися от чужого мнения (будь то тренер, родители или сверстники); 2) помощь в управлении средой (планирование своего времени, совмещение тренировок с учебой и личной жизнью, постановка реальных целей; 3) повышение самопринятия, изменение отношения к ошибкам (многие юные спортсмены склонны к максимализму и самокритике, важно научить их относиться к ошибкам спокойнее, видеть в них не поражение, а опыт); 4) работа со смыслами (помощь в понимании, зачем подросток занимается конным спортом, какие ценности за этим стоят, какие цели важны именно для него, наполнение спортивной деятельности личным смыслом).

Структура программы включает восемь занятий. Занятие 1 «Мои сильные стороны» – рефлексия успехов и работа с самооценкой. Занятие 2 «Автономия» – анализ ситуаций давления, ролевая игра «Мое решение – моя ответственность». Занятие 3 «Управление средой» – планирование режима, дневник времени, постановка целей. Занятие 4 «Самопринятие и ошибки» – упражнение «Мои ошибки – мой опыт», снижение самокритики. Занятие 5 «Цели в жизни» – постановка целей, техника «Колесо баланса». Занятие 6 «Личностный рост» – упражнение «Я через год», работа с мотивацией. Занятие 7 «Позитивные отношения» – обратная связь, упражнения на эмпатию, анализ отношений с лошадью. Занятие 8 «Итоговое» – рефлексия изменений и планирование будущих шагов.

Далее планируется реализация разработанной программы и проведение повторной диагностики для оценки ее эффективности. Ожидается повышение показателей психологического благополучия, особенно по шкалам автономии, управления средой и самопринятия.

## Библиографический список

1. Осокина А.В., Бекасова И.П. Способы и приемы поддержки детской инициативы для обеспечения психологического благополучия детей в условиях образовательного процесса // Психология детства. Обеспечение психологического благополучия детей и подростков: сборник статей / отв. за вып. О.В. Груздева / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. С. 260–263.
2. Рифф К., Киз Д. Структура психологического благополучия // Журнал индивидуальности и социальной психологии. 1995. № 69. С. 719–727.
3. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Адаптация опросника психологического благополучия К. Рифф // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–106.

## ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

### AN EMPYRICAL STUDY OF SOCIAL INTELLIGENCE OF OLDER ADOLESCENTS

Д.Ю. Фролкин

D.Yu. Frolkin

Научный руководитель **Е.Ю. Дубовик**  
*Scientific adviser E.Yu. Dubovik*

*Ключевые слова: социальный интеллект, старший подросток, межличностное общение, диагностика, взаимодействие.*

В статье представлены результаты диагностики компонентов социального интеллекта старших подростков; полученные результаты показали преимущественно средний уровень развития компонентов социального интеллекта и низкий уровень развития эмоционального компонента.

*Keywords: social intelligence, older adolescent, interpersonal communication, diagnostic, interaction.*

This article presents the results of an assessment of the components of social intelligence in older adolescents; the findings reveal a mostly average level of development of the social intelligence components, while the emotional component is at a low level of development.

**А**ктуальность проблемы исследования обусловлена возрастающим количеством взаимодействий между людьми, проявляющиеся в повседневной жизни и особенно в профессиональной деятельности. В процессе межличностного общения люди передают как вербальную, так и невербальную информацию, которую необходимо правильно интерпретировать для того, чтобы общение оказалось успешным. Для старших подростков, заканчивающих школу и переходящих в новые, незнакомые коллективы, овладение навыками успешного взаимодействия с людьми способствует личностному развитию, успешной социальной адаптации и построению эффективных отношений с окружающими людьми. Социальный интеллект, связанный с пониманием себя и остальных, пониманием взаимоотношений и предугадыванием межличностных событий, способствует успешному межличностному общению, что говорит о необходимости его развития у старших подростков [1; 5]. О необходимости развития социального интеллекта подростков также говорится в Федеральном законе об образовании в Российской Федерации, провозглашающим формирование высокой культуры межличностного и межнационального общения у обучающихся – важных для современного общества качеств [6].

Упомянутые выше причины обуславливают необходимость развития социального интеллекта старших подростков, в связи с чем была проведена диагностика старших подростков гимназии г. Красноярска в количестве 22 человек на уровень развития трех компонентов социального интеллекта – когнитивного, поведенческого и эмоционального при помощи методик «Шкала социального интеллекта Тромсо» в адаптации В.В. Шевелева и «Теста эмоционального интеллекта ЭмИн» Д.В. Люсина [2; 3; 4].

В ходе диагностики социального интеллекта по методике «Шкала социального интеллекта Тромсо» были получены результаты по трем шкалам, связанным с компонентами социального интеллекта (когнитивный, поведенческий): социальные навыки, социальное сознание и обработка социальной информации.

Полученные результаты свидетельствуют о преимущественно среднем уровне развития навыков понимания и предсказания поведения и чувств других людей, знания о различных социальных ситуациях и способности к социальной адаптации. Так, по шкале «обработка социальной информации» у 86 % подростков во взаимодействиях с другими людьми не имеется больших затруднений в определении намерений и чувств собеседника; по шкале «социальное сознание» у 68 % обучающихся не характерны большие затруднения в запоминании и использовании знаний о межличностных взаимодействиях; по шкале «социальные навыки» для 77 % обучающихся не свойственны большие затруднения во вхождении в новые коллективы и поиск друзей. Низкий уровень развития компонентов социального интеллекта замечен только по шкале социальных навыков у 5 % подростков. Высокий уровень по вышеупомянутым шкалам 14 %, 32 % и 18 % подростков соответственно. В основном преобладает средний уровень. Согласно полученным данным, работа с подростками будет строиться на основе поддержания и улучшения текущего уровня развития данных навыков.

Полученные данные по тесту эмоционального интеллекта ЭмИн отражают следующие результаты по четырем основным шкалам, связанным с эмоциональным компонентом социального интеллекта: внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект, управление эмоциями и понимание эмоций.

Полученные результаты свидетельствуют о среднем уровне развития межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, связанного с пониманием и управлением эмоциями как других людей, так и своими. Конкретнее, у 64 % подростков отмечается низкий уровень понимания как своих эмоций, так и эмоций других людей. Средний уровень понимания эмоций отмечается только у 23 %. В плане управления собственными эмоциями и эмоциями других у 64 % отмечается средний уровень владения навыком, а у 14 % отмечается низкий уровень. Высокий уровень понимания и управления эмоциями отмечается у 14 % и 23 % подростков соответственно. Что касается шкал внутриличностного эмоционального интеллекта, то у 59 % обучающихся отмечается средний уровень внутриличностного интеллекта, у 27 % замечен низкий уровень и у 14 % обучающихся высокий уровень. Внутриличностный

интеллект включает у себя понимание и управление собственными эмоциями. В плане межличностного интеллекта, у 50 % подростков отмечается средний уровень, у 36 % – низкий и у 14 % подростков – высокий уровень. Межличностный интеллект связан с пониманием и управлением эмоциями других людей.

У подростков существуют трудности с пониманием мимики, жестикуляции и звучания голоса – внешних проявлений эмоций. Также у них отмечаются трудности с распознаванием и идентификацией, пониманием причин возникновения и описанием собственных эмоций. Что касается управления эмоциями, то у подростков замечаются небольшие трудности в плане вызова определенных эмоций у других людей, управления своими эмоциями и контроля внешних проявлений своих эмоций. Согласно полученным данным, работа с подростками будет строиться на основе улучшения навыков понимания собственных эмоций и эмоций других людей, а также над поддержанием и улучшением навыков, связанных с управлением эмоциями других людей и собственными.

Таким образом, по результатам диагностики социального интеллекта подростков был выявлен средний уровень развития социального интеллекта с некоторыми трудностями в эмоциональном компоненте. Дальнейшая работа с данными подростками будет строиться на основе развития эмоционального компонента социального интеллекта.

### **Библиографический список**

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Издательство ЛГУ, 1985. 167 с.
2. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика, 2006. № 4. URL: [https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper\\_26114976.pdf](https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_26114976.pdf) (дата обращения: 21.03.2026).
3. Савенков А.И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология, 2018. Т. 7, № 2. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP022018/SZP-0072.htm#\\$p7](https://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP022018/SZP-0072.htm#$p7) (дата обращения: 21.03.2026).
4. Углова С.С. Изучение креативности представителями психологических школ // Феномены и тенденции развития современной психологии и педагогики: психолого-педагогическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: сб. статей по итогам Всероссийской конференции (с международным участием) школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск, 21–30 апреля 2025 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2025. С. 74–77.
5. Шевелев В.В. Психологическое обоснование опросника «Шкала социального интеллекта Тромсо («The Tromso Social Intelligence Scale», TSIS) на выборке городских подростков // Научное мнение. 2016. № 16. URL: [https://biblioclub.ru/index.php?page=book\\_view\\_red&book\\_id=455945](https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=455945) (дата обращения: 21.03.2026).
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 21.03.2026).

---

Раздел 3.  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ,  
ПОДГОТОВКА КАДРОВ  
И ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ  
В ОБРАЗОВАНИИ

---

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF LABOR PSYCHOLOGY IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

А.Д. Агаева

A.D. Agaeva

Научный руководитель Т.Ю. Тодышева  
Scientific adviser T.Y. Todysheva

*Ключевые слова: среднее профессиональное образование, психология труда, профессиональное становление, обучающиеся, межличностные отношения.*

В статье рассматривается отношение обучающихся среднего профессионального образования к профессиональной деятельности в контексте современных изменений. На основе контент-анализа выявлены особенности мотивации, восприятия учебной среды и характер межличностных взаимоотношений.

*Keywords: secondary vocational education, labor psychology, professional development, students, interpersonal relationships.*

This article examines the attitudes of secondary vocational education students toward professional activity in the context of current changes. A content analysis identifies characteristics of motivation, perception of the learning environment, and the nature of interpersonal relationships.

**В** современных социально-экономических условиях система среднего профессионального образования приобретает стратегическое значение для подготовки квалифицированных кадров. Однако наряду с возрастающим спросом на рынке труда, наблюдается снижение престижа рабочих профессий и изменение отношения обучающихся к профессиональной деятельности.

Психология труда традиционно рассматривала профессиональную деятельность как ключевой фактор формирования личности.

В рамках советской научной школы фундаментальное значение имел деятельностный подход А.Н. Леонтьева, в котором именно деятельность выступает основой развития сознания и личности человека. Согласно деятельностному подходу труд рассматривался как внешний механизм личностного становления, а не только как экономическая категория [3].

Концепция профессионального самоопределения личности и квалификация профессий, разработанная Е.А. Климовым, внесла значительный вклад в развитие психологии труда и до настоящего времени активно используется в профориентационной работе [2].

Также необходимо отметить исследования А.К. Марковой, которая акцентировала внимание на процессе становления профессионализма через развитие мотивации, системы знаний и профессиональных умений [4].

Особенностью советского общества было высокое значение труда и престиж рабочих профессий, главную роль играл коллектив, который выступал важнейшим фактором для формирования личности, через включение в коллективную деятельность у обучающихся формировались профессиональные ценности, дисциплина и ответственность.

Таким образом, в рамках классической психологии труда профессиональная деятельность рассматривалась как пространство формирования субъекта труда.

Однако в постсоветский период произошли существенные изменения. Изменение структуры экономики, трансформация рынка труда и рост социальной значимости высшего образования привели к снижению престижа рабочих профессий, вследствие чего произошло изменение мотивационного отношения обучающихся к среднему профессиональному образованию.

Исследования под руководством А.Л. Журавлева подчеркивают необходимость формирования адаптивности и психологической устойчивости в условиях быстро меняющегося профессионального пространства [5].

В.В. Барабанщикова в своих исследованиях говорит о том, что современный работник должен обладать способностью к быстрой адаптации и освоению новых видов деятельности, что особенно актуально в условиях цифровизации [1].

В системе среднего профессионального образования данные изменения проявляются в переходе к компетентностному подходу, ориентированному на формирование не только профессиональных навыков, но и универсальных компетенций, таких как: самостоятельность, ответственность, способность к обучению, адаптивность.

В настоящее время мы сталкиваемся с противоречием: с одной стороны, существует высокий спрос на квалифицированные кадры, с другой стороны – сохраняется низкая ценность рабочих профессий для молодежи.

С целью изучения отношения обучающихся среднего профессионального образования к профессиональной деятельности был проведен качественный анализ эссе. Исследование проводилось среди молодых людей 17–19 лет, обучающихся по программе «Мастер общестроительных работ». Выборка составила 10 человек.

Прежде всего обращает на себя внимание тот факт, что у 100 % респондентов деятельность носит преимущественно формальный характер. Обучающиеся описывают выполнение заданий как необходимую, но не имеющую смысла активность: «просто выполняем задания», «делаем, чтобы сдать». Это свидетельствует о снижении внутренней мотивации и отсутствии личностной включенности.

Анализ сферы взаимодействия показал, что основными субъектами общения выступают куратор/мастер производственного обучения (50 %) и одnogруппники (40 %), преподаватели упоминались только в 10 % случаев. Это может

указывать на снижение роли преподавателя как значимого субъекта профессионального становления.

Характер межличностных отношений в коллективе преимущественно определяется как формальный (80 %), конфликтные отношения фиксируются у 20 % респондентов: «общаемся только по делу», «каждый сам за себя».

При анализе эмоционального восприятия среды было выявлено, что 50 % обучающихся оценивают образовательную среду как нейтральную, 40 % оценивают как негативную, и только 10 % дают положительную оценку. В своих ответах обучающиеся отмечают отсутствие выраженного интереса и низкую включенность: «ничего особенного не чувствую», «иногда бывает неприятно приходить на учебу».

Анализ деструктивных проявлений показывает некоторые тревожные тенденции. Несмотря на то что 40 % респондентов не отмечают подобных явлений, у 50 % обучающихся отмечаются конфликтные ситуации, а ответы 10 % респондентов указывают на проявление буллинга: «могут смеяться, если у меня не получается». На основании полученных ответов можно предположить, что психологический климат характеризуется как неблагоприятный, что может негативно сказываться на учебной деятельности и вовлеченности обучающихся.

Отвечая на вопрос о возможных изменениях и улучшениях образовательной среды, обучающиеся проявляют интерес к внеурочной деятельности (60 %), запрос на улучшение межличностных отношений (30 %), только в 10 % случаев отмечается заинтересованность в улучшении практико-ориентированной стороны обучения.

Результаты исследования показывают, что сегодня в системе среднего профессионального образования важно уделять внимание не только формированию профессиональных навыков, но и ряду психологических характеристик, включая профессиональную идентичность, учебно-профессиональную мотивацию, психологическую безопасность, профилактику буллинга и развитие субъектной позиции обучающихся.

Таким образом, можно отметить, что современная психология труда в сфере среднего профессионального образования претерпевает некоторые изменения, выходя за пределы узкой направленности. Она все чаще рассматривается как междисциплинарное поле, включая в себя психологию личности, психологию образования и организационную психологию.

### **Библиографический список**

1. Барабанщикова В.В. Психология труда: современные тенденции развития // Национальный психологический журнал. 2022. № 4. С. 3–8.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 1996. 304 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004. 352 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
5. Психология труда, организации и управления в условиях цифровой трансформации общества / под ред. А.Л. Журавлева. М.: Институт психологии РАН, 2021. 480 с.

# **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ЛИНГВОТРЕНАЖЕР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЛЕКСИКОНА ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

PROFESSIONAL LINGUISTIC TRAINER  
AS A TOOL FOR DEVELOPING IT-RELATED LEXIS  
OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN TEACHING ENGLISH

Е.В. Герасимчик

E.V. Gerasimchik

*Научный руководитель И.О. Краевская  
Scientific adviser I.O. Kraevskaia*

*Ключевые слова: английский язык, профессионально-ориентированная лексика, информационные технологии, электронный словарь, проектная деятельность.*

В статье описывается проект «Профессиональный лингвотренажер» по формированию ИТ-лексикона школьников в обучении английскому языку. Рассматриваются организационные и методические особенности работы с англо-русским терминологическим словарем.

*Keywords: English, professional vocabulary, information technology, electronic dictionary, project-based learning.*

The article presents the project “Professional Linguistic Trainer” aimed at developing IT-related English vocabulary of high school students. It focuses on the organisation and methodology of team work with an English–Russian terminological dictionary.

Одной из задач современного языкового образования является формирование у школьников профессионально ориентированного иноязычного словаря в областях, связанных с информационными технологиями [1]. Расширение ИТ-лексикона на английском языке помогает старшеклассникам переходить к профильному обучению и осваивать аутентичные электронные ресурсы и техническую документацию. Проблематика использования цифровых ресурсов и электронных образовательных средств в психолого-педагогической поддержке участников образовательного процесса отражена в материалах декадника КГПУ им. В.П. Астафьева [6].

Развитие цифровой образовательной среды приводит к активному использованию электронных словарей, глоссариев и онлайн-справочников как в аудиторном, так и во внеаудиторном обучении. Эти ресурсы поддерживают самостоятельную работу учащихся с лексическим материалом, что важно в контексте обучения иностранному языку для специальных целей. Однако пассивное

обращение к готовым электронным словарям не всегда обеспечивает устойчивое усвоение профессиональной лексики: учащиеся нередко ограничиваются поиском «перевода по запросу» без анализа контекста и системных связей между терминами. В этой связи особый интерес представляют форматы, в которых школьники выступают «соавторами» словаря.

Одним из таких форматов является проект «Профессиональный лингвотренажер», реализуемый автором статьи в роли наставника в системе «Сириус. Лето» со школьниками 9–11 классов уровня владения английским языком около А2. Небольшая команда учащихся создает англо-русский словарь терминов в сфере информационных технологий и смежных областей и веб-интерфейс для работы с ним. Цель статьи – описать теоретико-методические основания проекта, представить организацию и содержание работы школьников по созданию англо-русского IT-словаря и показать потенциал данного формата как средства формирования профессионально ориентированного лексикона.

Проект представляет собой долгосрочную командную деятельность продолжительностью около шести месяцев: школьники еженедельно выполняют задания по отбору и обработке англоязычных IT-терминов. Перспективным подходом к обучению иностранного языка в профессиональном контексте является предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning, CLIL) [4; 5], в рамках которого язык осваивается через содержание конкретной предметной области. Это позволяет параллельно развивать языковую и предметную компетенции и сочетать элементы проектного обучения, коммуникативного подхода и CLIL, поскольку работа с лексикой ведется на материале реальных технических источников.

В проекте «Профессиональный лингвотренажер» школьники систематически работают с англоязычными ресурсами по IT (отраслевые словари, глоссарии, онлайн-ресурсы) и обрабатывают отобранные термины. Учащиеся находят эквиваленты на русском языке, соотносят термины с определениями, примерами употребления и контекстами, что требует понимания базовых понятий области информационных технологий. Создание англо-русского IT-словаря выступает не только способом пополнения лексического запаса, но и инструментом освоения лексикона будущей профессиональной сферы.

Каждая словарная единица включает английский термин, его перевод на русский язык, краткое определение, пример употребления и перевод примера. Такая структура помогает учащимся выходить за рамки простого перевода и соотносить термин с контекстом и типичными ситуациями употребления. В качестве источников лексического материала используются современные материалы сети Интернет, что позволяет поддерживать актуальность терминов для практики IT-специалистов. При расхождениях в определениях или переводах спорные случаи обсуждаются на занятиях или решаются при участии наставника.

Наставник курирует отбор лексического материала и отвечает за лексикографическую и языковую корректность записей. Все единицы, подготовленные школьниками, проходят проверку, что превращает наполнение словаря

в последовательность заданий по критическому анализу и уточнению лексики. На занятиях выполняется проверка домашних заданий, общее задание по выявлению и исправлению типичных ошибок и постановка новой задачи. В ходе работы развиваются навыки чтения фрагментов IT-текстов, анализа словарных статей, письменного оформления определений и примеров, а также перевода терминов и контекстов на русский язык.

Формой внешнего контроля и представления результатов служит участие школьников в научно-практических конференциях, где они демонстрируют разработанный ресурс и описывают этапы работы над словарем. Проект «Профессиональный лингвотренажер» показывает возможности проектной деятельности в обучении английскому языку старшеклассников в профессионально ориентированном ключе. Создание англо-русского IT-словаря и веб-интерфейса объединяет формирование лексики, освоение предметного содержания и навыков командной работы [2; 3]. Регулярная работа с англоязычными источниками и обработка терминов способствует расширению профессионально ориентированного лексикона и более осознанному выбору переводческих решений. Использование электронного ресурса в качестве результата проекта согласуется с трендом на цифровизацию образовательной среды и делает продукт доступным для дальнейшего использования и доработки.

### **Библиографический список**

1. Использование ИКТ в расширении словаря старшеклассников. URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-ikt-v-rasshirenii-slovary-a-starsheklassnikov-7268331.html> (дата обращения: 25.01.2026).
2. Использование электронных словарей со студентами неязыковых специальностей. URL: <https://vremyazvitiya.ru/ispolzovanie-elektronnyh-slovarej-so-studentami-neyazykovyh-speczialnostej/> (дата обращения: 07.02.2026).
3. Толковый словарь терминов понятийного аппарата в области ИКТ и образования. URL: [http://imash.ru/netcat\\_files/file/BIBLIO/IN-JZ/Англо-русский %20словарь %20по %20вычислительной %20технике %20и %20информационным %20технологиям.pdf](http://imash.ru/netcat_files/file/BIBLIO/IN-JZ/Англо-русский_%20словарь_%20по_%20вычислительной_%20технике_%20и_%20информационным_%20технологиям.pdf) (дата обращения: 09.01.2026).
4. Improving the effectiveness of language learning: CLIL and CALL: report / European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. URL: [https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles %20and %20publications %20on %20the %20ECML/CLIL %20and %20CALL %20report\\_July.2014.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles_%20and_%20publications_%20on_%20the_%20ECML/CLIL_%20and_%20CALL_%20report_July.2014.pdf) (дата обращения: 10.03.2026).
5. TKT: Content and Language Integrated Learning (CLIL). Cambridge English. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/images/22191-tkt-clil-handbook.pdf> (дата обращения: 10.03.2026).
6. Феномены и тенденции развития современной психологии и педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образовательного процесса: сборник статей по материалам декадника науки института психолого-педагогического образования / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. URL: <https://www.kspu.ru/upload/documents/2022/08/14/9554e549b6f189cc4036c2360c69df3e/sbornik-materialov-dekadnik-2022.pdf> (дата обращения: 16.04.2026).

## ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

### READINESS OF FUTURE TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN WITH LIMITED HEALTH CAPABILITIES

О.В. Дерюшкина

O.V. Deryushkina

Научный руководитель Е.С. Любимова  
Scientific adviser E.S. Lyubimova

*Ключевые слова: готовность педагогов, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная подготовка, инклюзивное образование, федеральный государственный образовательный стандарт, педагогические компетенции.*

В статье рассмотрены теоретические основания исследования готовности будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Проанализированы нормативно-правовые документы, определяющие требования к профессиональной подготовке учителей для реализации инклюзивной среды. Выявлены ключевые компоненты компетентностей студентов педагогических вузов, необходимые для проектирования адаптированных образовательных практик.

*Keywords: Teacher readiness, children with disabilities, professional training, inclusive education, federal state educational standard, pedagogical competencies.*

The article examines the theoretical foundations of future teachers' readiness to work with children with limited health capabilities within the framework of federal state educational standards. Normative legal documents defining requirements for teachers' professional training in inclusive environments are analyzed. Key components of competencies for pedagogical university students necessary for designing adapted educational practices are identified.

**П**роблема готовности будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в контексте государственной политики по развитию инклюзивного образования актуальна. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет равное право на образование для всех детей, в рамках которого создаются условия для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья без дискриминации [8]. Как отметил Президент Российской Федерации В.В. Путин на встрече с педагогами в Новосибирской области: «Оказание поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья воспитывает общество и делает его полноценным» [5].

Формирование готовности будущих педагогов предполагает развитие комплексного образования, включающего мотивационно-ценностный, когнитивный и практический компоненты. В федеральном государственном образовательном

стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ, утвержденном Приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598, устанавливаются требования к структуре адаптированных образовательных программ, где педагог выступает ключевым субъектом в организации индивидуальных маршрутов обучения и коррекционной работы. Данная готовность проявляется как интегрированное состояние личности педагога, обеспечивающее эффективное взаимодействие с детьми с ОВЗ через знание специфики их развития и владение технологиями дифференциации [3].

В педагогических вузах подготовка студентов к такой работе строится на основе теоретического анализа противоречий между нормативными требованиями и реальными возможностями выпускников. Например, в научных исследованиях автор И.А. Романовская говорит о том, что большинство педагогов в своей педагогической деятельности не часто встречаются с учащимися с ОВЗ, в связи с чем испытывают некоторые трудности при организации обучения [6, с. 181]. И.В. Глухова провела педагогический эксперимент среди магистрантов педагогического образования и выявила неготовность будущих педагогов к деятельности в инклюзивной образовательной среде. Также она высказала предложение о введении в учебный план высших учебных заведений дополнительного курса по инклюзивной подготовке к работе с детьми с ОВЗ [2, с. 66]. Е.В. Самсонова и В.В. Мельникова продолжили данное исследование и сделали конкретные выводы: присутствует недостаточная информированность педагогов об инклюзивном образовании; меньшая часть учителей демонстрирует понимание ценности инклюзивного образования; меньше половины учителей готовы внедрять инклюзивные практики в свою профессиональную деятельность; только те педагоги, которые понимают ценности инклюзивного образования, считают необходимым внедрение инновационных средств обучения в свою профессиональную деятельность [7, с. 109]. Зарубежные исследователи также занимались исследованиями в данной области, например, L. Florian, H. Linklater провели масштабный эксперимент, направленный на изучение отношения педагогов к инклюзивному образованию, и выявили, что большинство относится нейтрально или негативно к данному направлению профессиональной деятельности [10, с. 379]. Авторы предложили и апробировали дополнительную образовательную программу по инклюзивному образованию для педагогов, в рамках которой учителя получили не только теоретические знания, но и практический опыт деятельности и взаимодействия с детьми с ОВЗ, тем самым формируя позитивное отношение и грамотное поведение в инклюзивной образовательной среде [10, с. 384]. Следующая группа авторов (B. Cagran, M. Schmidt) посвятили свое исследование отношению учителей к инклюзивному образованию в начальных классах и выявили, что отношение учителей зависит от вида инвалидности детей [9, с. 181]. Например, учителя демонстрируют высокую степень принятия инвалидности в случае физического недостатка, и в меньшей степени, если – это поведенческие или эмоциональные отклонения [9, с. 182].

Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. №1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы НОО для обучающихся с ОВЗ» определяет адаптированную программу, акцентируя роль педагога в достижении планируемых результатов, через создание адаптированного образовательного пространства для обучающихся с ОВЗ [4]. В итоге усиление профессиональной подготовки будущих педагогов способствует полноценной интеграции детей с ОВЗ в образовательное пространство, реализуя принципы равенства и доступности образования.

### Библиографический список

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16, № 1. С. 83–92.
2. Глухова И.В. Исследование готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. С. 64–73.
3. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ» // Режим доступа: [https://xn--273--84d1f.xn--plai/akty\\_minobrnauki\\_rossii/prikaz-minobrnauki-rf-ot-19122014-no-1598](https://xn--273--84d1f.xn--plai/akty_minobrnauki_rossii/prikaz-minobrnauki-rf-ot-19122014-no-1598) (дата обращения: 16.03.2026).
4. Приказ Минпросвещения РФ от 24.11.2022 № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы НОО для обучающихся с ОВЗ». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=479994> (дата обращения: 16.03.2026).
5. Путин В.В. Оказание поддержки детям с ОВЗ делает общество полноценным // РИА Новости. 2018. Режим доступа: <https://www.pnp.ru/social/putin-okazanie-podderzhki-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-delaet-obshchestvo-polnocennym.html> (дата обращения: 16.03.2026).
6. Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. Представления будущих учителей о проблемах качества образования // Вектор науки ТГУ. 2012. № 3. С. 180–183.
7. Самсонова Е.В., Мельникова В.В. Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5, № 2. С. 97–112.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 16.03.2026).
9. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // Educational Studies. 2011. Vol. 37, № 2. P. 171–195.
10. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all // Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40, № 4. P. 369–386

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL TALENT IN SCHOOLCHILDREN

В.А. Кальерова

V.A. Kalerova

Научный руководитель О.И. Титова

Scientific supervisor O.I. Titova

*Ключевые слова: педагогическая одаренность, школьники, психолого-педагогические аспекты, развитие способностей, образовательная среда, личностно ориентированный подход, коммуникативные навыки, профессиональная ориентация, педагогическая деятельность.*

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты развития педагогической одаренности у школьников в условиях модернизации современного образования. Анализируются различные подходы к пониманию одаренности. Автор делает вывод о важности системной психолого-педагогической работы, направленной на развитие педагогической одаренности у школьников.

*Keywords: pedagogical talent, schoolchildren, psychological and pedagogical aspects, development of abilities, educational environment, personality-oriented approach, communication skills, professional orientation, and pedagogical activities.*

The article discusses the psychological and pedagogical aspects of the development of pedagogical talent among schoolchildren in the context of modernization of modern education. Various approaches to understanding talent are analyzed. The author concludes that it is important to conduct systematic psychological and pedagogical work aimed at developing pedagogical talent among schoolchildren.

**В** условиях модернизации системы российского образования особую значимость приобретает выявление и поддержка одаренных обучающихся. Современное общество нуждается в инициативных, активных и компетентных личностях. В связи с этим возрастает необходимость раннего выявления у школьников склонности к педагогической деятельности.

Несмотря на существующую потребность в развитии педагогической одаренности у школьников, наблюдается недостаточная разработанность теоретико-методических основ ее формирования, а также отсутствие системной работы по ее диагностике и развитию в образовательной среде. Цель статьи – выявить и обосновать психолого-педагогические аспекты развития педагогической одаренности у школьников.

Проблемы развития и определения содержания понятия «одаренность» рассматривались в трудах множества педагогов, психологов и других специалистов: Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева и др.

Исследования перечисленных авторов подтверждают, что в психолого-педагогической теории существуют значительные различия между понятиями «способный» и «одаренный» ребенок. Прежде всего, способности рассматриваются как индивидуальные особенности, обеспечивающие успешность выполнения определенной деятельности. Одаренность же представляет собой более сложное и многокомпонентное образование, которое включает в себя совокупность различных способностей, их развитие и взаимодействие.

Кроме того, важно подчеркнуть, что в научной литературе представлено значительное количество трактовок понятия «одаренность». Тем не менее одним из наиболее обобщенных и широко используемых является следующее определение: «Одаренность – это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2, с. 25].

По мнению С.Л. Рубинштейна, одаренный ребенок, как правило, определяется как личность, демонстрирующая яркие, а в ряде случаев и выдающиеся достижения в определенной сфере деятельности [3, с. 14].

Более того, такие дети отличаются повышенной восприимчивостью к обучению. Как отмечает А.В. Иваненко, наряду с этим у них, как правило, более выражены творческие способности и склонность к нестандартному мышлению по сравнению со сверстниками при равных условиях развития [2, с. 39].

Современное понимание феномена одаренности в отечественной психолого-педагогической науке, прежде всего, нашло отражение в «Рабочей концепции одаренности», разработанной под руководством профессора Д.Б. Богоявленской. Данный подход, следует отметить, представляет собой обобщенную научную позицию, учитывающую как теоретические, так и практические аспекты изучения одаренности [3, с. 12].

Согласно данной концепции, одаренность рассматривается не как статичное или врожденное свойство личности, а как сложное, динамично развивающееся качество психики. Иными словами, речь идет о процессе, который формируется и совершенствуется на протяжении всей жизни человека. При этом развитие одаренности зависит не только от природных задатков, но и от условий среды, образовательного воздействия и личной активности самого индивида.

Кроме того, в рамках данной концепции подчеркивается, что одаренность проявляется в способности человека достигать более высоких, нестандартных и значимых результатов в одной или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Ключевым критерием одаренности выступает не только наличие способностей, но и их реализация в конкретной деятельности.

Интерпретация трехкольцевой модели Дж. Рензулли, проведенная М.В. Черновой, рассматривает одаренность как совокупность нескольких взаимосвязанных компонентов. Прежде всего, к ним относятся способности, которые могут быть как врожденными, так и приобретенными в процессе обучения и развития [5, с. 132].

Кроме того, важным элементом является творческий потенциал, который выражается в способности ребенка к нестандартному мышлению, поиску

оригинальных решений и генерации новых идей. Не менее значимыми выступают и внешние условия: благоприятная семейная атмосфера, поддержка со стороны взрослых и т.д. [4].

В данном контексте особый интерес представляет теория множественного интеллекта Х. Гарднера, в рамках которой выделяются различные виды одаренности. Прежде всего, исследователь обращает внимание на художественную одаренность [1, с. 33]. Именно предрасположенность к рисованию проявляется в способности к созданию новых образов и оригинальных идей.

Не менее значимой является общая интеллектуальная и академическая одаренность. В данном случае одаренность выражается в способности быстро воспринимать и систематизировать полученную информацию. Академическая одаренность, в свою очередь, позволяет оперировать сложными понятиями и успешно применять знания в различных сложных учебных ситуациях.

Отдельного внимания заслуживает творческая одаренность. В современной науке данный вид одаренности все чаще рассматривается как самостоятельный вид. У детей с творческим типом одаренности наблюдаются независимость в суждениях, и они часто не принимают общепринятые нормы и условности. Нельзя не отметить, что творческие дети обладают развитым чувством юмора и ярко выраженным темпераментом.

Поддержка одаренности, безусловно, не ограничивается лишь ее превентивным выявлением. Напротив, она представляет собой длительный и системный процесс, который направлен на всестороннее развитие личности ребенка.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что развитие педагогической одаренности у школьников является сложным и многогранным процессом. Реализация свойств одаренности требует научно обоснованного и системного подхода. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой эффективных методик диагностики и сопровождения одаренных школьников, а также с внедрением практико-ориентированных программ.

### **Библиографический список**

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / пер. с англ. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 512 с.
2. Иваненко А.В., Мушкина И.А., Садилова О.П. Психолого-педагогические особенности развития одаренности обучающихся в современных социокультурных условиях // Вестник Адыгейского государственного университета. 2023. № 4 (328). С. 37–41.
3. Рабочая концепция одаренности / Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д., Бабаева Ю.Д., Холодная М.А. и др. М.: Министерство образования РФ. Федеральная целевая программа «Одаренные дети». 2003. 95 с.
4. Углова С.С. Изучение креативности представителями психологических школ // Феномены и тенденции развития современной психологии и педагогики: психолого-педагогическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: сб. статей по итогам Всероссийской конференции (с международным участием) школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск, 21–30 апреля 2025 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2025. С. 74–77.
5. Чернова М.В., Рябцев М.С., Печеркина А.А. Рассмотрение понятия «одаренности» в специфике работы с одаренными подростками // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2025. № 1. С. 129–147.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ**

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS  
FOR THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL READINESS  
FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY OF STUDENTS  
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES

Е.Ю. Канарева

E.Yu. Kanareva

*Научный руководитель А.А. Дьячук*  
*Scientific adviser A.A. Dyachuk*

*Ключевые слова: психологическая готовность, педагогическая деятельность, психолого-педагогические классы, профессиональное самоопределение, наставничество, практико-ориентированный подход.*

Статья посвящена рассмотрению возможностей развития психологической готовности к педагогической деятельности обучающихся профильных психолого-педагогических классов. Проанализированы компоненты готовности, выявлены и систематизированы условия ее развития. Отмечено, что системное создание этих условий способствует осознанному выбору профессии учителя.

*Keywords: psychological readiness, teaching, psychology and pedagogical classes, professional self-determination, mentoring, practice-oriented approach.*

This article examines the potential for developing psychological readiness for teaching in students in specialized psychology and pedagogical classes. The components of readiness are analyzed, and the conditions for its development are identified and systematized. It is noted that systematically creating these conditions facilitates an informed choice of the teaching profession.

**С**овременное состояние российской системы образования характеризуется кадровым дефицитом. Недостаточная готовность будущих педагогов к педагогической деятельности становится одной из причин затруднений в профессиональной адаптации и, как следствие, приводит к высокой кадровой текучке молодых специалистов, приходящих работать в школы [1].

В этой связи особую значимость приобретает изучение психологической готовности к педагогической деятельности на допрофессиональном этапе – в период обучения в школе.

На основе Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования активно развивается сеть профильных психолого-педагогических классов, направленная на выявление способных к педагогической деятельности

обучающихся на допрофессиональном этапе и создание условий для повышения их интереса данному виду профессиональной деятельности [4]. В этой связи особую значимость приобретает изучение психологической готовности к педагогической деятельности обучающихся психолого-педагогических классов [5].

Психологическая готовность к педагогической деятельности – это сложное структурное образование, включающее несколько ключевых компонентов [3]. Однако в настоящее время остается недостаточно изученным вопрос о том, какие именно психолого-педагогические условия наиболее эффективно способствуют развитию этой готовности у обучающихся школы.

Теоретический анализ научной литературы позволяет выделить пять основных компонентов, которые наиболее часто упоминаются в исследовательских работах [2].

В структуре психологической готовности к педагогической деятельности чаще всего выделяют *мотивационно-ценностный компонент*, отражающий интерес к профессии и принятие ее ценностей. *Когнитивно-информационный компонент* предполагает знание о профессии и основных психолого-педагогических понятиях. *Деятельностно-практический компонент* характеризуется сформированностью первичных педагогических умений. *Рефлексивно-оценочный компонент* включает способность к самоанализу и самооценке своих способностей. *Эмоционально-волевой компонент*, упоминаемый реже, связан с эмоциональной устойчивостью и готовностью преодолевать трудности [3].

Все компоненты психологической готовности к педагогической деятельности взаимосвязаны и образуют единую структуру. Их развитие необходимо для осознанного выбора профессии педагога. На основе анализа литературы и практики работы психолого-педагогических классов выделено пять основных условий, системная реализация которых способствует эффективному развитию этой готовности у обучающихся школы.

Цель настоящей статьи – провести теоретический обзор и охарактеризовать психолого-педагогические условия развития психологической готовности к педагогической деятельности у обучающихся психолого-педагогических классов.

Первое условие – создание системы непрерывного педагогического образования на школьном этапе [2]. Этап допрофессионального педагогического образования включает обучение в школе и завершается выбором профессии. Психолого-педагогические классы в этом контексте выступают институциональной формой, обеспечивающей системную допрофессиональную подготовку будущих педагогов.

Второе условие – реализация практико-ориентированного подхода. Теоретические знания о педагогической деятельности должны подкрепляться практическими пробами. Практико-ориентированный подход позволяет старшеклассникам попробовать свои силы в педагогической профессии, продолжая обучение в школе [4]. Разработанные программы обучения в психолого-педагогических классах включают циклы занятий, рассчитанные на три года обучения, обеспечивающие постоянное погружение в профессию с помощью теоретических и практических заданий [4]. Такой подход способствует формированию деятельностно-практического компонента психологической готовности.

Третье условие – наставничество. Выводы современных исследований подтверждают, что психологическая готовность к педагогической деятельности формируется при участии наставников [5]. Роль наставника может выполнять как учитель-предметник, работающий в психолого-педагогическом классе, так и приглашенный специалист – преподаватель вуза, опытный педагог, представитель педагогической династии.

Четвертое условие – психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения. Исследования показывают, что осмысление индивидуальных особенностей, их соотнесение с требованиями профессии существенно влияет на готовность учащихся к выбору профессии «педагог» [5].

Пятое условие – интеграция обучающихся в профессиональное сообщество. Этот аспект предполагает организацию взаимодействия школьников с реальными участниками педагогической профессии: проведение встреч с учителями-практиками, экскурсии в школы, участие в профессиональных конкурсах и олимпиадах педагогической направленности, волонтерство в образовательных учреждениях.

Проведенное теоретическое исследование позволяет сделать вывод о том, что психологическая готовность к педагогической деятельности обучающихся психолого-педагогических классов представляет собой интегральное личностное образование, включающее мотивационно-ценностный, когнитивно-информационный, деятельностно-практический, рефлексивно-оценочный и эмоционально-волевой компоненты. Реализация указанных условий в единстве и взаимосвязи позволит целенаправленно формировать у школьников психологическую готовность к педагогической деятельности, способствуя тем самым повышению престижа учительской профессии, осознанному выбору педагогической карьеры и в конечном счете решению проблемы кадрового дефицита в системе образования.

### **Библиографический список**

1. Абросимова А.В. Влияние современных технологий на процесс формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов // Феномены и тенденции развития современной психологии и педагогики: психолого-педагогическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: сб. статей по итогам Всероссийской конференции (с международным участием) школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск, 21–30 апреля 2025 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2025. С. 4–12.
2. Клепикова Н.М., Волохова В.И., Фоминых Л.И. К вопросу о структуре психологической готовности обучающихся профильных классов к выбору педагогической деятельности // Смальта. 2025. № 3. С. 57–68.
3. Дубровина И.В. Профессиональное самоопределение в контексте непрерывного образования // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21, № 2. С. 9–16.
4. Малинина Е.А. Практико-ориентированный подход в формировании готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 3 (144). С. 49–59.
5. Осадчева И.И. К вопросу о диагностике способностей и готовности учащихся к выбору профессии педагога // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21, № 2. С. 25–32.

## **СТЕПЕНЬ ДОВЕРИЯ ИСКУССТВЕННОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **THE DEGREE OF TRUST IN ARTIFICIAL INTELLIGENCE OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS: ANALYSIS OF THE RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY**

**М.А. Кочетков**

**М.А. Kochetkov**

*Научный руководитель И.Г. Каблукова*  
*Scientific adviser I.G. Kablukova*

*Ключевые слова: искусственный интеллект, степень доверия, студенты педагогического вуза.*

**В статье представлены результаты эмпирического исследования степени доверия искусственному интеллекту среди студентов педагогического вуза. Проведен анализ результатов исследования и выявлены основные особенности доверия студентов к ИИ по четырем признакам: достоверность, доброжелательность, безопасность и позитивные ожидания.**

*Keywords: artificial intelligence, trust, pedagogical university students.*

**This article presents the results of an empirical study of students' trust in artificial intelligence at a pedagogical university. The results are analyzed and the main characteristics of students' trust in AI are identified based on four dimensions: honesty, benevolence, safety, and positive expectations.**

**В** настоящее время образовательные учреждения активно внедряют в учебный процесс технологии искусственного интеллекта (далее – ИИ). Для многих профессий и специальностей умение эффективно взаимодействовать с системами ИИ становится важной частью профессиональной компетенции. Однако при всем удобстве и разнообразии функций ИИ у студентов нередко возникает вопрос о том, насколько точна и правдива информация, получаемая посредством нейросетей. В связи с этим исследование степени доверия студентов к искусственному интеллекту будет важным фактором готовности инновационных технологий к интеграции в современное образование и формирования профессиональных компетенций современного специалиста [1].

Само понятие «доверие» не раз становилось объектом внимания ученых. Несмотря на большой интерес со стороны исследователей, общепринятое научное определение доверия было сформулировано лишь в 1987 году американским социальным психологом Льюисом Картером Коулменом III: «Доверие – это уверенность индивидов или групп в надежности другого лица или организации,

основанная на опыте прошлого общения и подкрепленная объективными признаками добросовестности и компетентности партнера» [2].

Анализ современных определений понятия доверия [3; 4; 5; 6] позволил выделить четыре основных, наиболее часто встречающихся, характеристики: достоверность (честность, правдивость); доброжелательность (благосклонность, дружелюбие); безопасность (надежность, устойчивость); оправданность ожиданий.

С целью понимания степени доверия современных студентов очной формы обучения искусственному интеллекту был проведен опрос среди обучающихся КГПУ им. В.П. Астафьева. В исследовании приняли участие 91 студент 1–2 курсов (18–20 лет) из девяти учебных подразделений университета.

Из общего числа опрошенных абсолютное большинство студентов 96,7 % активно пользуются ИИ, оставшиеся 3,3 % студентов пользуются лишь изредка.

Анализ целей обращения к ИИ показал, что около половины студентов обращаются к ИИ для решения учебных задач, пятая часть студентов использует возможности ИИ для решения бытовых и деловых задач, около одной десятой студентов обращаются к ИИ за дружеским общением и разговорам по душам.

Сопоставление полученных студенческих ответов позволило выделить пять уровней доверия искусственному интеллекту. Высокий уровень доверия продемонстрировали 12 % студентов, принявших участие в опросе; уровень доверия выше среднего был выявлен у 24 % студентов; средний уровень доверия показали 35 % студентов; уровень ниже среднего – 18 % студентов; низкий уровень – 11 % студентов.

Анализ ответов студентов по каждой характеристике доверия позволил зафиксировать следующие результаты:

- по признаку достоверность 43,5 % респондентов уверены, что ИИ не вводит их в заблуждение и его ответы основаны на объективных данных, тогда как 44,6 % заняли нейтральную позицию, что свидетельствует о сомнениях в достоверности информации ИИ;

- по признаку доброжелательность подавляющее большинство респондентов (81,5 %) согласились с тем, что ИИ не раздражается, когда они задают уточняющие (глупые, сложные, неудобные) вопросы, и 72,9 % отметили, что ИИ признает неточности в своих ответах и помогает найти верное решение; доля негативных оценок по этому признаку составила 7,6 %;

- по признаку безопасность высока доля студентов, давших негативные оценки, – 39,0 %; большинство студентов опасаются, что могут возникнуть проблемы плагиата, похожих текстов, однотипных ответов, общих недочетов, что влечет за собой потерю баллов;

- по признаку позитивные ожидания большинство студентов (68,4 %) ожидают помощи в поиске информации, ответов на свои вопросы, подтверждения своих гипотез, 58,6 % студентов считают, что в ближайшие годы ИИ сделает учебу более эффективной и интересной.

Результаты исследования позволили зафиксировать и сформулировать важное противоречие. С одной стороны, большинство опрошенных студентов много и часто используют нейросети, с другой – степень доверия к этим технологиям остается невысокой, а по отдельным параметрам (объективность ответов, риск плагиата) она заметно ниже. Это говорит о том, что массовое и частое использование искусственного интеллекта не означает наличие высокой степени доверия. Студенты воспринимают нейросети как полезный, но ненадежный инструмент: им пользуются, но с осторожностью.

Отдельного внимания заслуживает вопрос проверки достоверности ответов, полученных от нейросетей. Большинство студентов проверяют ответы, данные искусственным интеллектом по первоисточникам, и даже при наличии полных и точных ответов, данных ИИ, студенты ставят под сомнение их правильность. Студенты не понимают, как именно нейросеть приходит к тем или иным выводам, что заставляет их сомневаться и перепроверять результаты.

Еще один вывод связан с опасениями студентов о возникновении низких показателей антиплагиата. Именно эти опасения доминируют над опасениями по поводу утечки данных или негативных последствий неудачных запросов. Другими словами, студенты опасаются не столько технических сбоев, сколько социальных и академических санкций. Это указывает на то, что проблема лежит не в плоскости технологий, а в области правил и норм, принятых в вузе. Пока нет четких и понятных правил использования ИИ в учебе, студенты будут испытывать тревогу, даже если технически ИИ безопасен.

В заключение стоит отметить, что исследование проводилось среди студентов педагогического вуза, что может иметь специфику выражения по отдельным характеристикам доверия. Будущие педагоги уже на профессиональном старте могут иначе относиться к ИИ, чем представители других профессиональных групп (инженеры, лингвисты, юристы, медики). Кроме того, выборку проведенного исследования составили студенты первых двух курсов, интересно проследить, как меняется доверие к ИИ к старшим курсам и после начала профессиональной деятельности. Полученные результаты нельзя экстраполировать на все студенческое сообщество, но его результаты помогают понять общую степень доверия к нейросетям и вклад отдельных характеристик в общую степень доверия.

## **Библиографический список**

1. Минаков А.И. Искусственный интеллект в образовании – актуальное направление подготовки современных педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т 12, № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/65PDMN124.pdf> (дата обращения: 24.04.2026).
2. Леонова И.Ю. Доверие: понятие, виды и функции // Вестник Удмуртского университета. Серия философия. Психология. Педагогика. 2015. № 2. С. 34–41.
3. Антоненко И.В. Доверие: социально-психологический феномен. М.: Социум, 2004. 319 с.
4. Ильин Е.П. Психология доверия. СПб.: Питер, 2013. 158 с.
5. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: Институт психологии РАН, 2008. 564 с.
6. Скрипкина Т.П. Психология доверия: учеб. пособие для вузов. М.: Academia, 2000. 263.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕХНОПАРКА «КВАНТОРИУМ» ДЛЯ СОЗДАНИЯ ДОСТУПНОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

THE USE OF THE KVANTORIUM PEDAGOGICAL TECHNOPARK  
TO CREATE AN ACCESSIBLE UNIVERSITY ENVIRONMENT  
FOR SCHOOLCHILDREN WITH MUSCULOSKELETAL DISORDERS

Е.А. Захарова, М.Р. Посадова

E.A. Zakharova, M.R. Posadova

*Научные руководители: Г.А. Кунсбаева, Г.Р. Прозорова*

*Scientific advisers: G.A. Kunsbaeva, G.R. Prozorova*

*Ключевые слова: педагогический технопарк «Кванториум», школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата, доступная университетская среда, инклюзивное образование, профориентация.*

В статье рассматривается проблема доступности университетской среды для школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, посещающих профориентационные, образовательные и конкурсные мероприятия на базе вуза. На примере Сургутского государственного педагогического университета представлен опыт обследования учебных пространств, а также проектирования адаптивных устройств с использованием ресурсов педагогического технопарка «Кванториум».

*Keywords: kvantorium pedagogical technopark, schoolchildren with musculoskeletal disorders, accessible university environment, inclusive education, career guidance.*

This article examines university environment accessibility for schoolchildren with musculoskeletal disorders attending university events. A case study of Surgut State Pedagogical University presents an audit of event spaces and design of adaptive devices using the Kvantorium pedagogical technopark. Personalised ergonomic solutions for temporary stays of schoolchildren with musculoskeletal disorders are substantiated.

**С**ургутский государственный педагогический университет (СурГПУ) на протяжении многих лет реализует программы профориентационной работы со школьниками Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Ежегодно в стенах СурГПУ проводятся дни открытых дверей, Университетские субботы, предметные олимпиады, творческие и научные конкурсы, а также занятия для учащихся психолого-педагогических классов. Эти мероприятия посещают сотни школьников, в том числе дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА).

Однако, как показал проведенный нами анализ, университетская среда, соответствующая требованиям доступности (наличие пандусов, расширенных дверных проемов, санитарных комнат), не в полной мере учитывает эргономические потребности школьников с НОДА, которые оказываются в вузе временно – на несколько часов или один-два дня. Стоит отметить, что в силу распределенности мероприятий по разным корпусам и аудиториям возникает потребность в адаптивных, мобильных и быстро настраиваемых приспособлениях, которые еще предстоит интегрировать в университетскую среду.

Для решения выявленной проблемы авторами были разработаны и апробированы на базе педагогического технопарка «Кванториум» СурГПУ прототипы адаптивных устройств.

Теоретической основой исследования выступили положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского о социальной компенсации дефекта. К.В. Рендбэк отмечает что, в современной дефектологической науке происходит переосмысление понятия «зона ближайшего развития» применительно к детям с ограниченными возможностями здоровья, что позволяет разрабатывать более эффективные стратегии психолого-педагогического сопровождения [1]. Кроме того, международные исследования подтверждают, что идеи Л.С. Выготского о социальной природе дефекта сохраняют свою актуальность для развития инклюзивного образования и сегодня [2]. В современной специальной педагогике подчеркивается, что доступная среда должна не ограничиваться устранением физических барьеров, но и включать персонализированные эргономические приспособления, учитывающие нозологию, степень ограничения движений и индивидуальные учебные маршруты [4]. Важным ресурсом для формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию выступают педагогические технопарки «Кванториум», которые позволяют студентам не только осваивать теоретические основы, но и непосредственно проектировать адаптивные устройства для детей с ОВЗ [3].

Эмпирическое исследование включало два этапа. На первом этапе был проведен аудит учебных и событийных помещений образовательного учреждения, наиболее часто используемых для работы со школьниками: актовый зал, аудитории для проведения олимпиад и конкурсов, лекционные аудитории для Университетских суббот, пространства для занятий педагогических классов. Для выявления эргономических барьеров проводился экспертный аудит помещений по адаптированной методике оценки доступности образовательной среды, интервью со школьниками с НОДА.

В результате были выявлены три наиболее типичных затруднения: неудобство стандартной мебели (неустойчивая посадка, отсутствие опоры для ног, скольжение по сиденью), трудности с удержанием письменных принадлежностей и раздаточных материалов, а также быстрая утомляемость из-за отсутствия эргономических опор для спины и рук.

На втором этапе на базе педагогического технопарка «Кванториум» СурГПУ с использованием 3D-принтеров, лазерного станка и слесарного оборудования были спроектированы прототипы адаптивных устройств, ориентированных именно на временное использование (быстрая установка, настройка без инструментов, малый вес).

Разработка прототипов велась студентами направления 44.03.05 «Педагогическое образование» (профили «Математика и Информатика», «Математика и физика») на базе технопарка «Кванториум». Участие в проекте позволило будущим учителям развить компетенции в области инклюзивного проектирования, что соответствует профстандарту педагога.

Также были разработаны инструкции и рекомендации по внедрению решений в практику работы СурГПУ со школьниками: создать в технопарке «Кванториум» фонд адаптивных устройств для временного пользования; включить информацию об их наличии в программу мероприятий для школьников; обучить студентов-волонтеров навыкам установки и настройки устройств.

Практическая значимость – в разработке прототипов адаптивных устройств, воспроизводимых в любом педагогическом вузе с технопарком «Кванториум». Технология быстрой настройки позволяет использовать их в режиме «коворкинга». Создан открытый цифровой каталог 3D-моделей.

Исследование подтвердило, что технопарк «Кванториум» – эффективная площадка для проектирования эргономических решений, повышающих доступность вуза для школьников с НОДА. Прототипы преодолевают разрыв между формальной доступностью и реальными потребностями детей. Дальнейшее развитие – расширение номенклатуры устройств и создание библиотеки 3D-моделей.

## Библиографический список

1. Рендбэк К.В. Роль культурно-исторической теории Л.С. Выготского в реконцептуализации зоны ближайшего развития в дефектологической науке // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 5 марта 2026 г.). Чебоксары: Среда, 2026. С. 396–401. DOI 10.31483/r-154004.
2. Dinu R.H., Runceanu L.E. In the Shadows of the Iron Curtain: The Forgotten Legacy of Vygotsky's Defectology // Nordic Journal of Educational History. 2025. Vol. 12, № 2. P. 137–163. DOI 10.36368/njedh.v12i2.1317.
3. Бычкова А.Н., Назарова Е.Н., Шустова К.В. Роль практической подготовки в формировании готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию // Современное педагогическое образование. 2023. № 6. С. 342–346.
4. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 192 с.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 (ред. от 08.11.2022) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 15.04.2026).

## **ЦИФРОВАЯ ФИДЖИТАЛ-ЛАБОРАТОРИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПСИХОМОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

### **DIGITAL PHYGITAL LABORATORY AS A TOOL FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF PSYCHOMOTOR ABILITIES OF CHILDREN AND ADOLESCENTS**

**А.А. Ржанов**

**A.A. Rzhanov**

*Ключевые слова: цифровые инструменты, психолого-педагогическая диагностика, психомоторные способности, фиджитал-лаборатория, дети и подростки.*

В статье рассматривается применение аппаратно-программного комплекса «Цифровая фиджитал-лаборатория» в психолого-педагогической работе с детьми. Обосновывается актуальность цифровой диагностики психомоторных способностей в системе дополнительного образования и спортивной подготовки юных атлетов. Описываются функциональные возможности комплекса и практические результаты его внедрения.

*Keywords: digital tools, psychological and pedagogical diagnostics, psychomotor abilities, phygital laboratory, children and adolescents.*

The article discusses the use of the hardware-software complex «Digital Phygital Laboratory» in psychological and pedagogical work with children. The relevance of digital diagnostics of psychomotor abilities in the system of additional education and sports training of young athletes is substantiated. The functional capabilities of the complex and the practical results of its implementation are described.

**С**овременная система психолого-педагогического сопровождения детей и подростков требует внедрения объективных, стандартизированных и цифровых инструментов оценки развития. Особое место среди диагностируемых параметров занимают психомоторные способности, которые являются базовыми для формирования учебных, трудовых и спортивных навыков. Однако традиционные методы педагогического наблюдения и ручного хронометража не всегда обеспечивают требуемую точность и воспроизводимость результатов [3, с. 296].

В этой связи актуальной становится разработка и применение цифровых аппаратно-программных комплексов, позволяющих проводить диагностику в игровой, доступной для детей форме. Одним из таких решений является «Цифровая фиджитал-лаборатория», созданная в ФГБОУ ВО «Ангарский государственный технический университет» (свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2026619322) [5]. Цель статьи – проанализировать возможности данного комплекса как инструмента психолого-педагогической работы с детьми и подростками.

Актуальность применения цифровых инструментов в работе с детьми обусловлена несколькими факторами. Во-первых, цифровая диагностика позволяет получать объективные количественные данные, исключая субъективизм педагога или психолога. Во-вторых, использование интерактивных интерфейсов и элементов геймификации повышает мотивацию ребенка к прохождению обследования. В-третьих, цифровые платформы обеспечивают долгосрочное хранение результатов и возможность отслеживания индивидуальной динамики развития [1, с. 12].

Разработанная «Цифровая фиджитал-лаборатория» включает в себя модуль сбора данных (сенсорные панели, кнопочные блоки, платформы равновесия, акселерометры) и программное обеспечение для обработки и визуализации результатов. Комплекс позволяет диагностировать следующие психомоторные параметры, значимые для детей разного возраста: время простой и сложной зрительно-моторной реакции; точность воспроизведения усилия и амплитуды движения; статическое и динамическое равновесие; максимальную частоту движений (теппинг-тест).

Сравнение полученных показателей с нормативными шкалами, разработанными В.И. Ляхом и В.П. Озеровым, позволяет автоматически формировать заключение об уровне развития психомоторных способностей ребенка [2; 4].

На основе этих данных педагог-психолог или тренер могут выстраивать индивидуальную траекторию коррекционно-развивающей работы.

Практическая апробация комплекса на базе спортивной школы показала его высокую эффективность в работе с детьми 7–14 лет. Во-первых, время диагностики одного ребенка сократилось с 40–50 минут до 15–20 минут, что особенно важно при работе с младшими школьниками, имеющими ограниченный период устойчивого внимания. Во-вторых, цифровая форма предъявления стимулов и регистрации ответов воспринимается детьми как игра, что снижает тревожность и повышает достоверность результатов. В-третьих, формирование цифрового профиля позволяет наглядно демонстрировать родителям и самому ребенку динамику развития.

Особое значение комплекс имеет для решения задач раннего спортивного отбора и ориентации. Как показывают исследования, уровень развития психомоторных способностей у детей является прогностически значимым фактором успешности в игровых и сложнокоординационных видах спорта [4, с. 43]. Использование цифрового инструментария позволяет объективизировать процесс отбора и сделать его более справедливым.

Таким образом, «Цифровая фиджитал-лаборатория» может рассматриваться как эффективный цифровой инструмент психолого-педагогической работы с детьми и подростками. Ее преимуществами являются объективность измерений, игровая форма предъявления, возможность мониторинга динамики и автоматическое формирование заключений. Перспективные направления развития – создание мобильной версии для выездной диагностики и внедрение элементов искусственного интеллекта для прогнозирования развития психомоторных способностей у детей.

## Библиографический список

1. Горская И.Ю., Белякова А.С., Мироненко Е.Н. Специфичность уровня развития основных компонентов психомоторных способностей у спортсменов // Психология образования. 2022. № 2. С. 42–49.
2. Лях В.И. Координационные способности спортсменов. М.: Спорт, 2019. 208 с.
3. Марков К.К., Лебединский В.Ю. Формирование психомоторных качеств в современном спорте: теоретические и методологические проблемы // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2014. № 10 (93). С. 296–303.
4. Озеров В.П., Тарасова О.Ю., Тарасов П.В., Шефатов О.И., Психодиагностика и развитие психомоторных способностей молодежи // Теория и практика физической культуры. 2019. № 1. С. 11–13.
5. Ржанов А.А., Еремина И.М. Цифровая фиджитал-лаборатория для диагностики психомоторных способностей: свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2026619322; правообладатель ФГБОУ ВО «Ангарский государственный технический университет». Заявка № 2026615433; заявл. 15.03.2026; зарегистр. 01.04.2026. Текст: электронный.

## РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

### DEVELOPMENT OF MOTIVATION FOR PROFESSIONAL CHOICE OF STUDENTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES

Е.М. Сивакова

E.M. Sivakova

Научный руководитель Л.В. Арамачева  
Scientific adviser L.V. Aramacheva

*Ключевые слова: мотивация профессионального выбора, психолого-педагогические классы, профессиональное самоопределение, старшеклассники.*

В статье представлены результаты эмпирического исследования мотивации профессионального выбора обучающихся психолого-педагогических классов. Обсуждаются направления и содержание психолого-педагогической работы по развитию мотивации профессионального выбора обучающихся.

*Keywords: motivation of professional choice, psychological and pedagogical classes, professional self-determination, high school students.*

The article presents the results of an empirical study of the motivation of professional choice of students of psychological and pedagogical classes. The directions and content of psychological and pedagogical work on the development of motivation for students' professional choice are discussed.

**Д**инамичные изменения в современном обществе, на рынке труда и в системе образования требуют пересмотра подходов к профессиональной ориентации школьников, особенно в области психологии и педагогики [3]. Вопросы профессиональной ориентации молодежи, в том числе отношения обучающихся профильного класса психолого-педагогической направленности к будущей профессии, освещали в своих исследованиях ученые В.А. Багина, Е.И. Головаха, С.С. Луткин, Е.С. Снегова. Авторы раскрывают теоретические основы формирования мотивации профессионального выбора, в то же время практические аспекты развития профессиональной мотивации обучающихся в условиях профильного обучения изучены недостаточно [1; 2].

Нами проведено эмпирическое исследование на базе МАОУ СШ г. Красноярска с целью охарактеризовать мотивацию профессионального выбора обучающихся психолого-педагогических классов.

Выборку составили 30 обучающихся профильного психолого-педагогического класса 16–17 лет. Применялись следующие методики исследования: анкета для оценки профессиональных интересов «Тип личности» Дж. Холланда, тест-опросник «Мотивы выбора профессии» С.С. Гриншпун; опросник социальных представлений «Оценка качеств специалиста в области образования» Е.Р. Первухиной.

С помощью методики Дж. Холланда установлено, что большему числу респондентов (60 %) характерен социальный тип личности, они проявляют высокий интерес к социально направленной трудовой деятельности (педагогической и психологической) по сравнению с представителями других типов. Конвенциональный тип личности выявлен у 12 % обучающихся – склонность к дисциплинированной работе, выполнению систематизированных задач и соблюдению установленных процедур. Незначительно выражены в выборке реалистический, художественный, интеллектуальный и предпринимательский типы личности.

С помощью методики «Мотивы выбора профессии» С.С. Гриншпун определена структура мотивации профессионального выбора старшеклассников. Выявлено, что доминирующую роль в выборе профессии респондентами играют социальные факторы (28 %), такие как влияние родителей и сверстников. Практически равный вес имеют субъективные интересы (26 %), отражающие важность самопознания, и профессиональные ожидания (26 %), когда обучающиеся осознанно соотносят свои способности и увлечения с педагогической или психологической сферой. Экспрессивные мотивы (22 %), связанные с эстетикой труда, альтруизмом и внутренним удовлетворением, занимают чуть меньшую, но существенную долю. Таким образом, ведущим вектором мотивации в данном случае выступает внешняя мотивация, обусловленная социальным влиянием. Ее особенность заключается в ориентации на внешние стимулы (одобрение, поощрение), а не на внутреннее содержание деятельности. Это создает определенный риск: при ослаблении данных стимулов (например, с изменением значимости мнения родителей или друзей) изначальный интерес к профессии может угаснуть, что потенциально ведет к разочарованию и смене карьерной траектории в будущем.

С помощью методики Е.Р. Первухиной была определена выраженность категорий профессионально значимых личностных качеств специалиста в области образования в представлениях обучающихся. Установлено: более значимыми являются качества, формирующие основу взаимодействия: отношение к жизни и к людям (компетенции в сфере человеческих отношений), развитый интеллект. Характеристика внешности – оценивается как второстепенная. Менее значимой респонденты отметили эмоциональную сферу, морально-нравственные качества и владение речью.

Таким образом, обучающиеся выделяют в качестве ведущих качества, связанные с умением выстраивать доверительные отношения, а также способность к анализу, рефлексии. В то же время отмечена недооценка значимости эмоциональной сферы, морально-нравственных качеств и владения речью, что может свидетельствовать о недостаточной осведомленности о сущности психолого-педагогической деятельности.

Анализ ответов на вопросы методики Е.Р. Первухиной о содержании труда специалистов образования (педагога, психолога) позволил оценить реалистичность представлений обучающихся. У большей доли (60 %) обучающихся – реалистичные представления. Респонденты верно указывают ключевые аспекты работы педагога (обучение, воспитание, развитие обучающихся) и психолога (оказание помощи в решении эмоциональных и психологических трудностей, создание доверительной

и безопасной атмосферы, а также использование диагностических методик). У части (30 %) обучающихся имеются стереотипные или искаженные представления. Часто они сводятся к распространенным мифам: педагог лишь «учит», а психолог лишь «выслушивает» проблемы или занимается исключительно диагностикой психических расстройств. У некоторых (10 %) обучающихся были затруднения в ответах. Низкий уровень информированности в данной области говорит о слабо выраженной заинтересованности получения профессии в сфере образования.

Проведенный анализ выявляет неоднородность представлений школьников о содержании работы специалиста образования, особенно о профессии психолога. Несмотря на то что у большинства обучающихся сформированы реалистичные ожидания, значительная доля респондентов демонстрирует либо стереотипное понимание профессиональной роли, либо недостаточную информированность.

Для развития мотивации профессионального выбора обучающихся психолого-педагогических классов был разработан цикл из 10 развивающих занятий, включающий три содержательных блока работы: информационный, практический, рефлексивный. Занятия включили мини-лекции, моделирование профессиональных ситуаций, деловые игры, упражнения и задания на освоение профессионально значимых компетенций.

После реализации психолого-педагогической работы проведена повторная диагностика.

С помощью методики С.С. Гриншпун отмечен рост выраженности мотивов, связанных с выбором профессии: субъективные интересы и профессиональные ожидания. Усиление субъективных интересов говорит о том, что школьники начинают лучше понимать, что им действительно интересно, и связывают эти интересы с будущей профессией.

Анализ данных, полученных по методике Е.Р. Первухиной, свидетельствует об изменениях в представлениях обучающихся о профессионально значимых качествах специалистов в области образования. Наиболее значимыми они определяют: отношение к жизни и к людям, морально-нравственные качества, эмоциональная сфера, речевые характеристики, интеллектуальная сфера.

Также изменились показатели реалистичности представлений обучающихся психолого-педагогического класса о профессии педагога и психолога образования. Представления большинства респондентов (88 %) соответствуют реальности.

Таким образом, проведенная работа оценена нами как результативная.

### **Библиографический список**

1. Гаврутенко Т.В., Чичканова И.Н., Максимова С.Е. Развитие профессиональной мотивации обучающихся психолого-педагогического класса // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 83–86.
2. Ермолович Л.А. Развитие soft skills старших подростков в проектной деятельности // Феномены и тенденции развития современной психологии и педагогики: психолого-педагогическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: сборник статей по итогам Всероссийской конференции с международным участием. Красноярск, 2025. С. 29–31.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2014. 512 с.

## ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ЗОНЕ СВО

### FEATURES OF SELF-AWARENESS OF STUDENTS IN THE SVR ZONE

Я.М. Сухобрус

Yu.M. Sukhobrus

Научный руководитель Л.А. Черных  
Scientific adviser L.A. Chernykh

*Ключевые слова: самосознание, студенты, базисные убеждения, самоотношение, ценностные ориентации.*

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей самосознания студентов, находящихся в зоне специальной военной операции (СВО). Проанализированы результаты диагностики самоотношения, базисных убеждений, смысложизненных и ценностных ориентаций.

*Keywords: self-awareness, students, basic beliefs, self-attitude, value orientations.*

The article presents the results of a theoretical and empirical study of the features of self-awareness of students in the zone of a special military operation. The results of diagnostics of self-attitude, basic beliefs, life and value orientations are analyzed.

Самосознание в экстремальных условиях претерпевает существенные трансформации. Классические представления С.Л. Рубинштейна о возникновении самосознания через осознание внешнего мира и собственного места в нем [4] получают новое звучание в контексте боевого стресса. В.В. Столин определял самосознание как процесс переживания конфликтных смыслов [5], что особенно актуально для студентов, столкнувшихся с угрозой жизни. И.И. Чеснокова выделяла самопознание, самоотношение и саморегуляцию как основные компоненты самосознания; в зоне СВО саморегуляция часто нарушается вследствие посттравматических стрессовых расстройств [7].

Особенности самосознания студентов в зоне СВО связаны с деформацией базисных убеждений личности (Р. Янофф-Бульман). В условиях военного конфликта убеждения о доброжелательности и справедливости мира разрушаются, что приводит к снижению самооценки и чувству уязвимости. Как отмечает П.Е. Казыдуб, «в современных психологических исследованиях активно поднимается проблема изучения эмоционально-личностного благополучия как фактора успешности функционирования личности в процессе жизнедеятельности» [1, с. 65]. Это особенно важно для студентов в зоне СВО, чье эмоциональное благополучие находится под угрозой. А.Г. Караяни и Н.В. Тарабрина показывают, что у участников боевых действий наблюдается снижение базисного доверия и повышение экзистенциальной тревоги [2; 6].

Эмпирическое исследование компонентов самосознания проводилось на выборке студентов 1–4 курсов ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» в возрасте 18–22 года в количестве 86 человек.

Для изучения особенностей самосознания применялись следующие методики: «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций» (С.С. Бубнова); «Методика исследования самоотношения» (МИС (С.Р. Пантеев)); «Шкала базисных убеждений» (WAS (Р. Янофф-Бульман)); «Тест смысловых ориентаций» (СЖО (Д.А. Леонтьев)).

Анализ базисных убеждений, представленный в таблице 1, показывает, что у студентов преобладает средний уровень по большинству шкал.

Таблица 1

**Результаты шкалы базисных убеждений у студентов**

| Шкала                   | Низкий уровень /<br>кол-во студентов | Средний уровень/<br>кол-во студентов | Высокий уровень/<br>кол-во студентов |
|-------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Доброжелательность мира | 30,2 % (26)                          | 51,2 % (44)                          | 18,6 % (16)                          |
| Справедливость мира     | 37,2 % (32)                          | 55,8 % (48)                          | 7,0 % (6)                            |
| Образ «Я»               | 20,9 % (18)                          | 39,5 % (34)                          | 39,5 % (34)                          |
| Удача                   | 14,0 % (12)                          | 48,8 % (42)                          | 37,2 % (32)                          |
| Убеждения о контроле    | 18,6 % (16)                          | 58,1 % (50)                          | 23,3 % (20)                          |

У 30,2 % студентов выявлен низкий уровень доброжелательности мира, у 37,2 % – справедливости мира. При этом образ Я остается позитивным у 39,5 % (защитная компенсация).

Результаты диагностики ценностных ориентаций, представленные в таблице 2, позволяют сделать вывод о неоднородности ценностной структуры студентов.

Таблица 2

**Результаты диагностики реальной структуры ценностных ориентаций у студентов**

| Ценность                     | Низкий уровень /<br>кол-во студентов | Средний уровень /<br>кол-во студентов | Высокий уровень /<br>кол-во студентов |
|------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Приятное времяпрепровождение | 9,3 % (8)                            | 51,2 % (44)                           | 39,5 % (34)                           |
| Материальное благосостояние  | 51,2 % (44)                          | 44,2 % (38)                           | 4,7 % (4)                             |
| Прекрасное                   | 20,9 % (18)                          | 55,8 % (48)                           | 23,3 % (20)                           |
| Помощь другим                | 18,6 % (16)                          | 55,8 % (48)                           | 25,6 % (22)                           |
| Любовь                       | 30,2 % (26)                          | 37,2 % (32)                           | 32,6 % (28)                           |
| Познание                     | 32,6 % (28)                          | 44,2 % (38)                           | 23,3 % (20)                           |
| Социальный статус            | 48,8 % (42)                          | 46,5 % (40)                           | 4,7 % (4)                             |
| Признание                    | 16,3 % (14)                          | 44,2 % (38)                           | 39,5 % (34)                           |
| Социальная активность        | 34,9 % (30)                          | 44,2 % (38)                           | 20,9 % (18)                           |
| Общение                      | 30,2 % (26)                          | 53,5 % (46)                           | 16,3 % (14)                           |
| Здоровье                     | 32,6 % (28)                          | 46,5 % (40)                           | 20,9 % (18)                           |

Наибольшую значимость имеют «приятное времяпрепровождение» и «признание», материальное благосостояние имеет низкий приоритет.

Анализ результатов методики самоотношения, представленный в таблице 3, показывает, что у студентов в целом сформировано достаточно позитивное отношение к себе.

Таблица 3

**Результаты методики исследования самоотношения у студентов**

| Шкала                    | Низкий уровень /<br>кол-во студентов | Средний уровень /<br>кол-во студентов | Высокий уровень /<br>кол-во студентов |
|--------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Внутренняя честность     | 2,3 % (2)                            | 79,1 % (68)                           | 18,6 % (16)                           |
| Самоуверенность          | 2,3 % (2)                            | 88,4 % (76)                           | 9,3 % (8)                             |
| Саморуководство          | 7,0 % (6)                            | 65,1 % (56)                           | 27,9 % (24)                           |
| Отраженное самоотношение | 11,6 % (10)                          | 81,4 % (70)                           | 7,0 % (6)                             |
| Самоценность             | 2,3 % (2)                            | 62,8 % (54)                           | 34,9 % (30)                           |
| Самопринятие             | 7,0 % (6)                            | 79,1 % (68)                           | 14,0 % (12)                           |
| Самопривязанность        | 7,0 % (6)                            | 83,7 % (72)                           | 9,3 % (8)                             |
| Внутренняя конфликтность | 11,6 % (10)                          | 79,1 % (68)                           | 9,3 % (8)                             |
| Самообвинение            | 9,3 % (8)                            | 67,4 % (58)                           | 23,3 % (20)                           |

Сочетание высокой самооценности и самообвинения – классический признак посттравматических состояний, что свидетельствует о противоречивости компонентов самосознания личности.

Результаты теста смысловых ориентаций, представленные в таблице 4, свидетельствуют о том, что у студентов в достаточной мере сформирована система жизненных смыслов, но имеет свои особенности.

Таблица 4

**Результаты теста смысловых ориентаций у студентов**

| Шкала                  | Низкий уровень /<br>кол-во студентов | Средний уровень /<br>кол-во студентов | Высокий уровень /<br>кол-во студентов |
|------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Осмысленность жизни    | 23,3 % (20)                          | 53,5 % (46)                           | 23,3 % (20)                           |
| Цели в жизни           | 7,0 % (6)                            | 58,1 % (50)                           | 34,9 % (30)                           |
| Процесс жизни          | 16,3 % (14)                          | 60,5 % (52)                           | 23,3 % (20)                           |
| Результативность жизни | 27,9 % (24)                          | 62,8 % (54)                           | 9,3 % (8)                             |
| Локус контроля – Я     | 39,5 % (34)                          | 60,5 % (52)                           | 0 % (0)                               |
| Локус контроля – жизнь | 7,0 % (6)                            | 62,8 % (54)                           | 30,2 % (26)                           |

Отсутствие высокого локуса контроля – Я (и наличие у 39,5 % низкого) указывает на неверие в собственную способность влиять на события.

Самосознание студентов, находящихся в зоне СВО, характеризуется снижением базисных убеждений о доброжелательности и справедливости мира; сохранением формально позитивного образа Я при высокой внутренней конфликтности и самообвинения; переориентацией ценностей на гедонизм

и социальное признание при обесценивании материального статуса; экстернальным локусом контроля и дефицитом ощущения результативности жизни. Полученные данные подтверждают концепцию В.В. Столина о конфликтных смыслах в структуре самосознания и расширяют представления о динамике самосознания в экстремальных условиях.

Таким образом, самосознание студентов вуза в зоне СВО находится в стадии активного формирования и характеризуется внутренней неоднородностью, противоречивостью, что требует разработки психолого-педагогических условий, направленных на развитие саморегуляции, укрепление внутреннего локуса контроля и формирование целостной Я-концепции личности.

### **Библиографический список**

1. Казыдуб П.Е. Эмоционально-личностное благополучие как проблема исследования в современной психологии // Педагогика и психология развития личностного потенциала: современные практики: материалы X науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2025. С. 63–65.
2. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология. СПб.: Питер, 2021. 480 с.
3. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб.: Питер, 2019. 288 с.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1957. 328 с.
5. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 284 с.
6. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2018. 368 с.
7. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.

# **СУТОЧНЫЕ РИТМЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЖИМА ДНЯ У СТУДЕНТОВ КАК ПРОДОЛЖЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ БИОРИТМОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ОНТОГЕНЕЗЕ**

## **CIRCADIAN RHYTHMS AND THE ORGANIZATION OF THE STUDENTS' DAILY ROUTINE AS A CONTINUATION OF THE FORMATION OF BIORHYTHMOLOGICAL FEATURES IN THE ONTOGENESIS**

**А.А. Трутнева**

**A.A. Trutneva**

*Научный руководитель М.Г. Чухрова*  
*Scientific adviser M.G. Chukhrova*

*Ключевые слова: биоритмы, хронотип, студенты.*

Циркадианные биологические ритмы определяют суточную активность организма. Обследована группа студентов с целью выявления хронотипов. Среди обследованных студентов преобладал промежуточный хронотип при значительной доле вечернего типа и отсутствии утреннего. Даны рекомендации по режиму работы и отдыха в течение суток.

*Keywords: biorhythms, chronotype, students.*

Circadian biological rhythms determine the daily activity of the body. A group of students was examined in order to identify chronotypes. The intermediate chronotype prevailed among the examined students, with a significant proportion of the evening type and the absence of the morning type. Recommendations are given on the mode of work and rest during the day.

**О**сновы суточной организации активности закладываются еще в детском возрасте, когда под влиянием взрослых формируются режимные моменты и первые формы саморегуляции.

Физиологические процессы в организме человека подчиняются биологическим ритмам, представляющим собой циклические колебания активности различных систем. Эти ритмы являются генетически обусловленными и одновременно зависят от факторов внешней среды, таких как освещенность, режим труда и отдыха [1].

Особое значение имеют циркадианные ритмы, определяющие суточную динамику активности организма. Они регулируются центральными биологическими «часами», локализованными в супрахиазмальных ядрах гипоталамуса, и тесно связаны с секрецией мелатонина. Свет подавляет выработку мелатонина, а темнота – стимулирует ее, что определяет смену сна и бодрствования. Студенческий возраст является переходным этапом от подросткового к взрослому периоду, в котором продолжают проявляться и трансформироваться психофизиологические механизмы, сформированные в детстве [3].

Индивидуальные различия в организации суточных ритмов отражаются в хронотипе человека. В зависимости от времени максимальной активности выделяют утренний, вечерний и промежуточный типы. Наиболее распространенным является промежуточный хронотип [2; 3; 4].

С позиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского, формирование регуляции суточной активности человека обусловлено не только биологическими механизмами, но и влиянием социальной среды. Режим сна и бодрствования, как и организация повседневной деятельности, первоначально задаются внешними требованиями (семья, образовательная система), а затем интериоризируются, становясь элементами саморегуляции личности.

У разных хронотипов наблюдаются значительные различия: у «жаворонков» – ранний пик активности, высокая работоспособность утром; у «сов» – максимальная продуктивность во второй половине дня и ночью; «голуби» демонстрируют относительно равномерную активность. Нарушение согласованности биоритмов (десинхроноз) может приводить к ухудшению самочувствия, снижению работоспособности и развитию патологических состояний [4].

Учет индивидуальных биоритмологических особенностей является важным условием оптимизации учебной и профессиональной деятельности. Разработка индивидуализированных режимов дня позволит повысить работоспособность, улучшить адаптацию и снизить риск развития десинхроноза.

Цель исследования: изучение распределения хронотипов среди студентов и разработка оптимальных режимов дня для каждого типа с учетом биоритмологических закономерностей.

Контингент и методики исследования. Протестированы 22 студента обоего пола Педагогического университета в возрасте от 18 до 23 лет. Хронотип испытуемых определялся с помощью теста Хорна–Остберга [5], что позволило выявить особенности распределения хронотипов в выборке и разработать практические рекомендации по оптимизации режима дня.

Результаты исследования. Выявлено следующее распределение учащихся по хронотипу (рис. 1): определенно утренний тип 0 (0 %), умеренно выраженный утренний тип 0 (0 %), промежуточный тип 13 (59 %), умеренно выраженный вечерний тип 8 (36 %), определенно вечерний тип 1 (5 %).

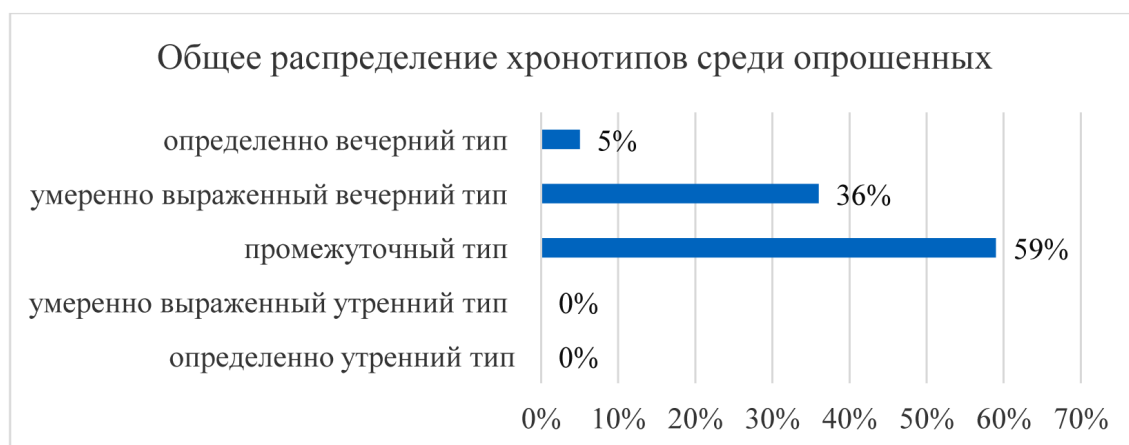


Рис. 1. Распределение испытуемых (22 чел.) по хронотипам

Среди юношей получено распределение: определенно утренний тип 0 (0 %), умеренно выраженный утренний тип 0 (0 %), промежуточный тип 2 (100 %), умеренно выраженный вечерний тип 0 (0 %), определенно вечерний тип 0 (0 %). Среди девушек получены данные: определенно утренний тип 0 (0 %), умеренно выраженный утренний тип 0 (0 %), промежуточный тип 11 (55 %), умеренно выраженный вечерний тип 8 (40 %), определенно вечерний тип 1 (5 %).



Рис. 2. Распределение хромотипов в зависимости от пола

Нами были разработаны оптимальные режимы труда и отдыха для выявленных хромотипов.

#### 1. Промежуточный хромотип («голуби»)

Режим:

- подъем: 7:00–8:00
- пик активности: 10:00–12:00 и 16:00–18:00
- учеба/работа: равномерно в течение дня
- физическая нагрузка: 15:00–18:00
- сон: 22:30–23:30

Этот тип характеризуется наиболее стабильной работоспособностью в течение дня и лучшей адаптацией к социальному режиму. Пики активности распределены равномерно, что позволяет гибко организовать день.

#### 2. Умеренно выраженный вечерний хромотип

Режим дня:

- подъем: 8:00–9:00
- период вработывания: 8:30–11:00
- первый пик активности: 11:00–13:00
- второй пик активности: 17:00–21:00
- физическая активность: 16:00–19:00
- выполнение сложных задач: 17:00–21:00
- сон: 23:30–00:30

Если использовать режим «чистых сов» для этого типа, это может привести к социальной дезадаптации, а если ориентироваться на «голубей» – к недореализации пиков работоспособности, поэтому необходим сбалансированный,

компромиссный режим. Этот тип действительно требует отдельного подхода, так как он отличается от «чистых сов» большей гибкостью.

### 3. Вечерний хронотип («совы»)

Режим:

- подъем: 9:00–10:00
- медленное включение в работу: до 12:00
- пик активности: 16:00–22:00
- основная интеллектуальная нагрузка: после 16:00
- сон: 00:00–2:00

У «сов» смещены биологические часы, низкая работоспособность утром и высокая – вечером. Они лучше адаптируются к ночной работе, но хуже переносят ранние подъемы и социальный «утренний» режим.

Полученные данные также могут быть интерпретированы с точки зрения теории развития высших психических функций Л.С. Выготского. В студенческом возрасте происходит переход от внешней регуляции режима дня к внутренней, что требует формирования произвольности и самоконтроля.

Проведенное исследование показало, что среди обследованных студентов преобладает промежуточный хронотип при значительной доле вечернего типа и отсутствии утреннего. Лица вечернего типа плохо приспособлены к ранним занятиям в университете, поэтому им необходимо особенно внимательно относиться к своему здоровью.

Данное исследование носило пилотажный характер, необходимо увеличить выборку для получения более общей картины.

## Библиографический список

1. Агаджанян Н.А., Радыш И.В. Биоритмы, среда обитания, здоровье. М.: Российский университет дружбы народов. 2013. 362 с.
2. Балбатун О.А. Методы диагностики и значение хронотипов человека // Медицинские знания. 2011. № 1. С. 24–26.
3. Прохорова Э.М. Биологические ритмы и здоровье // Сервис plus. 2010. № 3. С. 20–26.
4. Путилов А.А. «Совы», «жаворонки» и другие люди. О влиянии наших внутренних часов на здоровье и характер. 2-е изд. Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2003. 608 с.
5. Horne J.A. Тест на хронотип Хорна-Остберга // Психологические тесты онлайн: [сайт]. URL: <https://psyttests.org/trait/meq.html> (дата обращения: 02.04.2026).

## ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И РЕСУРСЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ТЕХНИКУМА

DIGITAL TOOLS AND RESOURCES

IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN

В.В. Югова

V.V. Yugova

Научный руководитель Т.Ю. Тихонович  
Scientific Supervisor T.Yu. Tikhonovich

*Ключевые слова: цифровизация образования, психолого-педагогическое сопровождение, учебная мотивация, среднее профессиональное образование, профессиональная идентичность.*

В статье рассматриваются результаты исследования интеграции цифровых инструментов в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся техникума по специальности «Товаровед-эксперт» на базе ГБПОУ РХ «Хакасский многопрофильный техникум».

*Keywords: digitalization of education, psychological and pedagogical support, academic motivation, secondary vocational education, virtual technologies, professional identity.*

The article discusses the results of a study on the integration of digital tools in the psychological and pedagogical support of technical school students specializing in «Commodity expert» on the basis of GBPOU RH «Khakass Multidisciplinary College»

**Н**а сегодняшний день российское образование ориентировано на использование и применение современных цифровых ресурсов как в практике обучения, так и в практике психолого-педагогической работы [1; 2].

В рамках нашего исследования апробировано применение цифровых инструментов с обучающимися техникума по специальности «Товаровед-эксперт» в рамках психолого-педагогической диагностики, повышения профессиональной мотивации к обучению и проведения занятий с обучающимися [4; 6].

Для психолого-педагогического сопровождения цифровые технологии помогают преобразовать образовательный процесс, делая его более индивидуализированным и комфортным [3; 5]. При этом основные механизмы, такие как: визуализация и интерактивность, персонализация, обратная связь, создают условия для комплексного развития обучающихся.

Исследование проводилось на базе ГБПОУ РХ «Хакасский многопрофильный техникум» в течение четырех месяцев, в исследовании приняло участие 75 человек. Оценивалась профессиональная мотивация обучающихся, проводился анализ посещаемости занятий.

В психолого-педагогической и диагностической работе использовался формат онлайн-конференций, как индивидуальных, так и групповых, посредством платформы Zoom, что позволяло обучающимся быстро адаптироваться к работе. На начальном этапе работы у студентов были зафиксированы: регулярные пропуски занятий, отсутствие или низкий уровень вовлеченности в образовательный процесс, слабая связь между дисциплинами и их будущей профессией. В процессе работы студенты, имеющие сложности с общением, адаптацией, мотивацией, активно делились этим на видеоконференции и отмечали положительный результат от взаимодействия с педагогом-психологом [3]. На основе использования платформы Kahoot студенты активно участвовали в играх для проверки знаний, благодаря чему учебный процесс был более увлекательным и познавательным. Незаменимым сервисом стал Yandex Forms, с его помощью создавались тесты для проверки знаний и опросы, при этом огромный плюс сервиса в том, что результаты в нем регулярно обновляются в реальном времени, что позволяет получать наиболее актуальные данные. Также для формирования профессиональной мотивации с помощью сервиса Yandex Forms обучающиеся сами на занятиях создавали анкеты и опросники для изучения рынка, спроса и предложения, благодаря чему предлагали конкретные рекомендации для оптимизации ассортимента. Занятия носили практический характер и были очень полезны и увлекательны, а число профессионально замотивированных студентов заметно возросло с начала учебного года.

Для повышения мотивации обучающихся преподаватели техникума также прошли обучение работе с цифровыми платформами, такими как Kahoot, где они учились создавать викторины для обучающихся, Yandex Forms – для составления анонимных вопросов и рефлексивных анкет.

Психолого-педагогическая диагностика и обработка полученных данных также осуществлялась с использованием цифровых платформ, далее составлялись программы психологического сопровождения, направленные на улучшение психоэмоционального состояния обучающихся и педагогов, что в результате позволило создать благоприятную поддерживающую среду как для преподавателей, так и для студентов.

По окончании исследования была проведена заключительная диагностика и обобщение полученных данных. Результаты повторной диагностики показали количественные положительные изменения, в частности рост учебной активности, повышение посещаемости занятий.

Среди выявленных трудностей отмечены: ограничение доступа к технике или низкий уровень цифровой грамотности, но эти задачи решались путем привлечения грамотных педагогических работников.

Таким образом, можно сказать, что работа педагога-психолога невозможна без использования цифровых образовательных ресурсов, кроме того, это мощные инструменты для формирования личности обучающегося, повышения мотивации к обучению и профессионального развития педагога.

В целом интеграция цифровых ресурсов не только способствует развитию личности, но и помогает стать увереннее как педагогу, так и обучающемуся и подготовить квалифицированные кадры в условиях современного спроса.

### **Библиографический список**

1. Асфандиярова Г.Р. Влияние современных информационных технологий на личность обучающихся // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XVII Международной научно-практической конференции. 2018. С. 96–99.
2. Бабст В.Е. Мотивация учебной деятельности студентов учреждений СПО // Молодой ученый. 2019. № 11. С. 230–232.
3. Волгина Н.Ю. Повышение мотивации к учению студентов колледжа на занятиях общеобразовательных дисциплин как элемент профессионального самоопределения // Международный научный журнал «Международная наука». 2017. № 04 (2). С. 30–32.
4. Веракса Н.Е. Проблема средств в цифровом обучении // Педагогика. 2020. № 4. С. 19–26.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Психология профессионального самоопределения. 2014. 512 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. Общественные науки и современность. 2016. 352 с.

---

Раздел 4.  
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ,  
ИНКЛЮЗИЯ И СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ

---

## **ПРОФИЛАКТИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ**

### **PREVENTION OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCE USE: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH THE FAMILY**

**Е.А. Акулов**

**Е.А. Akulov**

*Научный руководитель О.И. Титова*  
*Scientific adviser O.I. Titova*

***Ключевые слова:** профилактика употребления ПАВ, подростки, работа с семьей, родительская компетентность, поведенческие изменения.*

**Рассматривается эффективность работы с семьей в рамках профилактики употребления ПАВ обучающимися. Принципиальной особенностью является опосредованный механизм влияния на подростков: непосредственная работа ведется с родителями, а изменения в поведении и состоянии подростков достигаются через трансформацию семейной среды.**

***Keywords:** substance abuse prevention, adolescents, family work, parental competence, behavioral change.*

**The effectiveness of family-based interventions to prevent substance use among students is examined. A key feature is the indirect mechanism of influence on adolescents: direct work is carried out with parents, and changes in the behavior and condition of adolescents are achieved through the transformation of the family environment.**

**С**тратегия государственной антинаркотической политики Российской Федерации на период до 2030 года (утверждена Указом Президента РФ от 23 ноября 2020 г. № 733) определяет приоритетные направления государственной политики в сфере противодействия незаконному обороту наркотических средств и психотропных веществ, профилактики немедицинского потребления наркотиков, в том числе среди несовершеннолетних. Стратегия подчеркивает ключевую роль семьи в системе первичной профилактики наркотизации и определяет необходимость формирования в обществе негативного отношения к употреблению наркотиков и иных ПАВ. К приоритетным задачам в данном контексте относятся: содействие личностному и интеллектуальному развитию обучающихся на каждом возрастном этапе; профилактика и преодоление отклонений в социальном развитии обучающихся; психологическое обеспечение реализации образовательных программ; содействие педагогическому коллективу в создании условий, обеспечивающих развитие и социально-психологическое благополучие обучающихся; оказание помощи семье в вопросах воспитания, обучения и развития.

В контексте профилактики употребления ПАВ работа с семьей является неотъемлемой частью деятельности педагога-психолога и в числе других мероприятий включает разработку и реализацию программ повышения родительской компетентности. Под родительской компетентностью в данном контексте понимается совокупность знаний, умений и установок родителей, обеспечивающих их способность эффективно выполнять воспитательную функцию, и включает в себя осведомленность о возрастных и индивидуально-психологических особенностях ребенка, владение навыками конструктивной коммуникации с подростком, умение устанавливать адекватные правила и границы, способность создавать эмоционально безопасную среду в семье. Дисфункциональная семейная среда, характеризующаяся созависимыми паттернами (гиперконтроль, эмоциональное слияние, отказ от собственных потребностей), создает атмосферу хронического напряжения. В такой атмосфере подросток воспринимает семью не как ресурс поддержки, а как источник давления и неопределенности, что формирует у него мотивацию к поиску внешних способов эмоциональной регуляции, одним из которых становится употребление психоактивных веществ или вхождение в маргинальные сообщества [1; 3; 4].

Программа цикла семинаров «Профилактика употребления психоактивных веществ в семье. Практические действия» состоит из 16 занятий (по 2 часа каждое), объединенных в 8 тематических блоков, реализована в период с октября 2025 года по март 2026 года на базе групп психологической взаимопомощи «Вектор», «Школа Трезвости», «Единство Красноярск» и группы родителей при Реабилитационном центре «Твой Выбор». Механизм достижения результата основан на последовательном прохождении четырех этапов изменений.

1. Осознание – родители распознают собственные созависимые паттерны и понимают их связь с дисфункциональной семейной атмосферой (блоки 1–2, занятия 1–4, первые 4 недели программы).

2. Поведенческие изменения – родители осваивают навыки установления границ и отказа от гиперконтроля, отрабатывают их в ролевых играх и реальных семейных ситуациях (блоки 3–4, занятия 5–8, 5–8 недели).

3. Эмоциональная компетентность – родители развивают способность распознавать и регулировать эмоции, что снижает общую тревожность в семье и формирует модель здоровой эмоциональной регуляции для подростка (блоки 5–6, занятия 9–12, 9–12 недели).

4. Интеграция – родители встраивают новые навыки в повседневное семейное взаимодействие и формируют устойчивые конструктивные модели общения (блоки 7–8, занятия 13–16, 13–16 недели).

На каждом занятии не менее 50 минут из 120 отводится на практические упражнения. Между занятиями родители выполняют домашние задания и ведут дневник наблюдений, обеспечивая перенос навыков в реальную семейную жизнь. Шестимесячная продолжительность программы позволяет сформировать устойчивые поведенческие изменения. Принципиальной особенностью программы

является опосредованный механизм влияния на подростков: непосредственная работа ведется с родителями, а изменения в поведении и состоянии подростков достигаются через трансформацию семейной среды.

Всего в программе приняли участие 31 родитель обучающихся старших классов, обратившихся за помощью в указанные группы при столкновении с признаками употребления психоактивных веществ их детьми. Полный цикл из 16 занятий завершили 28 человек. Диагностика родителей и обучающихся проводилась дважды: до начала программы (октябрь 2025 г.) и после завершения цикла семинаров (март 2026 г.). Использовались три стандартизированные методики: опросник созависимости В.Д. Москаленко, шкала эмоционального интеллекта Д.В. Люси. Уровень созависимости снизился на 32,0 %, что свидетельствует о существенном уменьшении дисфункциональных паттернов поведения родителей. Эмоциональный интеллект вырос на 22,6 %, что отражает развитие способности родителей к распознаванию и регуляции эмоций. Личностная тревожность снизилась на 27,7 %, ситуативная – на 29,6 %, что указывает на уменьшение эмоциональной напряженности в семейной среде. Значительные изменения (более 30 %) зафиксированы у большинства участников по всем показателям. Незначительные изменения (менее 15 %) наблюдались у 11-14 % участников, что может быть связано с особенностями семейной ситуации или недостаточной вовлеченностью в выполнение домашних заданий.

Для оценки опосредованного влияния программы на подростков было проведено анкетирование 28 обучающихся старших классов, чьи родители прошли полный цикл семинаров. Анкета включала 15 вопросов по пятибалльной шкале, сгруппированных по 5 аспектам восприятия семейной атмосферы. Результаты свидетельствуют о положительных изменениях в восприятии семейной атмосферы обучающимися. Наиболее выраженные изменения отмечены по показателю «уровень доверия в семье» (78,6 % подростков отметили улучшение) и «эмоциональная безопасность» (75,0 %). Подростки отмечали, что родители стали меньше контролировать каждый шаг, больше прислушиваться к их мнению и реже реагировать на ситуации криком или давлением. 75,0 % обучающихся отметили, что они больше хотят проводить время дома, в кругу семьи, а не искать общение за ее пределами.

Положительная динамика зафиксирована по всем диагностическим шкалам у родителей и по всем аспектам восприятия семейной атмосферы у обучающихся. В ходе реализации программы не было зафиксировано ухудшения показателей ни у одного участника. Три родителя, прекратившие участие, сделали это по организационным причинам, не связанным с содержанием программы.

Таким образом, результаты практической реализации проекта свидетельствуют об эффективности цикла семинаров «Профилактика употребления психоактивных веществ в семье. Практические действия» как инструмента психолого-педагогической работы с семьей.

## Библиографический список

1. Адамова Т.В. Психологические особенности созависимых родственников наркологических больных // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Познание». 2018. № 5. С. 42–47.
2. Клауд Г. Барьеры. СПб.: Мирт, 2015. 347 с.
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: 31.03.2026).
4. Семенова Е.В. Анализ жизнестойкости подростков из семей, находящихся в социально опасном положении // Феномены и тенденции развития современной психологии и педагогики: психолого-педагогическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: сб. статей по итогам Всероссийской конференции (с международным участием) школьников, студентов, молодых ученых / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 21–30 апреля 2025 г. Красноярск, 2025. С. 62–65.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СНИЖЕНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ИЗОТЕРАПИИ**

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM  
OF REDUCING PSYCHOEMOTIONAL STRESS  
IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE  
WITH MENTAL RETARDATION BY MEANS OF ISOTHERAPY

Д.А. Вититлова, А.И. Варакина,  
А.М. Головинова, В.Х. Тедеева,  
А.А. Резвых, А.В. Рябова

D.A. Vititlova, A.I. Varakina,  
A.M. Golovinova, V.Kh. Tedeeva,  
A.A. Rezvykh, A.V. Ryabova

*Научный руководитель И.А. Яценко*  
*Scientific adviser I.A. Yatsenko*

*Ключевые слова: изотерапия, арт-терапия, дети с задержкой психического развития, психоэмоциональное напряжение, коррекция эмоциональных нарушений.*

В статье представлен теоретический анализ возможностей применения изотерапии для снижения психоэмоционального напряжения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Рассматриваются ключевые техники изотерапии и обосновывается их целесообразность для коррекционной работы с учетом особенностей данной категории детей.

*Keywords: isotherapy, art therapy, children with developmental delay, psycho-emotional tension, correction of emotional disorders.*

This article presents a theoretical analysis of the potential of art therapy to reduce psychoemotional stress in older preschool-aged children with mental retardation. Key art therapy techniques are discussed and their usefulness for remedial work, taking into account the specific needs of this group of children, is substantiated.

**В** современном образовательном пространстве особую остроту приобретает вопрос психоэмоционального состояния детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР).

В старшем дошкольном возрасте развивается саморегуляция и формируется готовность к школе. У детей с ЗПР эти процессы сопровождаются проявлениями тревожности, импульсивности, агрессии, страхами и неуверенностью в себе [2].

Кроме того, речевые нарушения, характерные для многих детей с ЗПР, препятствуют вербализации детьми своего эмоционального состояния [1].

Следовательно, возникает необходимость разработки разнообразных средств коррекции, которые обеспечат ребенку с ЗПР возможность проецировать эмоциональное состояние на продукты изобразительной деятельности и будут способствовать снижению их психоэмоционального напряжения. Одним из таких средств является изотерапия.

Ключевым для нашего исследования является понятие «изотерапия». Изотерапия определяется как метод психолого-педагогической коррекции, в котором основным инструментом воздействия является изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация) [2]. В структуре изотерапии как метода коррекционной работы исследователи выделяют несколько компонентов [3]. К ним относятся:

- 1) диагностический компонент – выявление эмоционального состояния ребенка через проекцию переживаний в рисунке;
- 2) терапевтический (коррекционный) компонент – непосредственное воздействие процесса рисования на эмоциональную сферу;
- 3) рефлексивный компонент – осознание ребенком собственных переживаний;
- 4) коммуникативный компонент – формирование навыков взаимодействия.

Результативность применения изотерапии для снижения психоэмоционального напряжения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР обусловлена следующими факторами:

- 1) невербальность (изотерапия при наличии речевых нарушений обеспечивает ребенку возможность репрезентировать эмоциональные состояния через цвет, линию, форму без необходимости вербализации [2]);
- 2) безопасность (для арт-терапии отсутствуют установленные критерии правильности и эстетической привлекательности продукта деятельности, благодаря чему ребенок не испытывает страх совершить ошибку, в результате чего данный метод позволяет снизить тревожность и поместить ребенка в ситуацию успеха [1]);
- 3) возможность реагирования (рисование является не нарушающим социальные нормы способом экстерииоризации негативных эмоций [2]);
- 4) развитие саморегуляции (процесс рисования требует умения планировать действия, контролировать движения рук, при этом также необходимо концентрировать внимание, в результате чего у ребенка с ЗПР развиваются волевые качества и произвольное внимание [3]).

Для снижения психоэмоционального напряжения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР рекомендуется использование следующих техник изотерапии [2; 4]:

- 1) «марания» или рисования пятнами (ребенок распределяет краску по холсту пальцами, кистью, губками без цели создать конкретный образ для снижения эмоционального напряжения);
- 2) рисование на воде (ребенок наносит краски на поверхность воды, после чего рисунок переносится на бумагу – получение позитивных эмоций);

3) рисование страха (ребенку предлагается изобразить объект страха, а затем осуществить деструкцию созданного образа, что позволяет ребенку испытать чувство контроля над страхом и снизить его интенсивность);

4) совместное рисование (развитие коммуникативных навыков [3]);

5) кляксография (создание пятна, не обладающего строгой формой путем его раздувания через трубочку и последующего достраивания образа [2]);

6) рисование пальцами.

Как отмечается в исследованиях по изотерапии [2], систематическое использование изобразительной деятельности способствует снижению эмоционального напряжения и развитию коммуникативных навыков у детей с ЗПР. Однако вопрос о количественных показателях данного процесса требует дальнейшего эмпирического изучения.

Таким образом, проведенный теоретический анализ научной и методической литературы позволяет констатировать необходимость дальнейшей разработки коррекционных программ для детей с задержкой психического развития с использованием средств изотерапии, осуществляемой в формате групповых и индивидуальных занятий.

### **Библиографический список**

1. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
2. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с.
3. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития: учебное пособие. СПб.: Речь, 2007. 144 с.
4. Сазонова В.В., Прокофьева А.С. Изобразительная деятельность в преодолении тревожности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-4. С. 300–304. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izobrazitel'naya-deyatelnost-v-preodolenii-trevozhnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 29.05.2026).
5. Соломыкина Н.Н. Изотерапия в работе с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития: методическая разработка. Липецк: ДОУ № 105, 2021. 25 с. URL: <https://dou105lipetsk.gosuslugi.ru/>

## АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПАЛЬЧИКОВОГО ТЕАТРА В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (ДИСЛАЛИЯ)

### ART-THERAPEUTIC POTENTIAL OF FINGER THEATER IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS (DYSLALIA)

А.М. Ганиева

A.M. Ganieva

*Ключевые слова: дислалия, просодика, пальчиковый театр, дошкольники, игры.*

В статье обсуждается проблема развития просодической стороны речи у дошкольников с дислалией. Обосновывается арт-терапевтический потенциал пальчикового театра в коррекционной работе с детьми, а также описывается методика работы, направленная на развитие ритма, интонации, силы и высоты голоса у детей с речевыми нарушениями.

*Keywords: dyslalia, prosodics, finger theater, preschoolers, games.*

The article discusses the problem of developing the prosodic side of speech in preschoolers with dyslalia. The art-therapeutic potential of finger theater in correctional work with children is substantiated, and the methodology of work aimed at developing rhythm, intonation, strength and pitch of voice in children with speech disorders is described.

**Р**ечь – явление социальное и служит средством общения людей друг с другом. Своевременное и правильное речевое развитие необходимое условие формирования личности. Голос является инструментом, обеспечивающим эмоциональность и выразительность речи, его расстройства негативно влияют на коммуникативные процессы, на формирование нервно-психического статуса и общего речевого развития детей (Е.С. Алмазова, И.И. Ермакова, Е.В. Лаврова, О.С. Орлов и др.) [1]. Благодаря речи ребенок познает мир, накапливает знания, овладевает нормами поведения.

Просодия (от греческого, *prosodia* – ударение, припев) понимается как членение речи и соединение расчлененных частей, таких как повышение и понижение основного тона, расстановка ударений, относительное ускорение или замедление речи и разрыв произнесения [2; 3].

Нарушения просодики, темпо-ритмической организации и интонационной выразительности речи влияют на разборчивость, внятность, эмоциональную окраску высказываний. Смазанная, монотонная речь не дает возможности для формирования четкого слухового восприятия и контроля. Просодические недостатки затрудняют коммуникативные возможности ребенка.

Недостатки просодики характерны для детей с различными речевыми нарушениями: с дислалией, число их неуклонно увеличивается; с заиканием всех форм; с фонетико-фонематическим, общим недоразвитием речи, с задержкой психического развития [4].

Детям предлагались специально разработанные занятия, в которых они использовали пальчиковый театр для передачи различных просодических элементов, таких как интонация, ритм, высота и сила голоса.

С целью создать интерес к предстоящей деятельности в июле мы провели вводные беседы, в которых познакомили обучающихся с программой и правилами поведения в театре, режимом работы театра. Рассказали об инструментах и материалах, необходимых для занятий, и про историю пальчиковой куклы. С помощью бесед, рассматривания картинок, истории пальчикового театра детям более понятно создание постановок в пальчиковом театре. Это позволяет накопить опыт и получить новые впечатления.

Следующим мероприятием нашей работы было знакомство с видами пальчикового театра: настольным, пяти пальцев, масок, ручных теней, пальчиковым, теневым, марионеточным театром. Мы с детьми просматривали театральные постановки, которые содержали в себе образцы правильной речи. Это были следующие постановки: «Теремок», «Репка», «Курочка Ряба». После просмотра следовало обсуждение увиденного материала. При использовании такого вида деятельности дети акцентируют внимание на выразительность речи героев: их интонацию, ритм, тембр, темп, высоту и силу голоса. У воспитанников расширяется представление об истории возникновения театра и его видах, что положительно сказывается на интересе детей к данной теме.

На следующем этапе с детьми была проведена беседа, в которой они узнали, что такое сценарий, зачем он нужен и как его писать. А также была представлена презентация «Удивительный мир пальчикового театра», благодаря которой дети узнали, как организуются постановки при помощи пальчикового театра. Дошкольники узнали, как выглядит спектакль «глазами актеров». Это помогло детям лучше понять предстоящую деятельность и заинтересоваться театром еще больше.

В августе нашей целью было способствовать развитию просодических компонентов речи у детей с дислалией. На занятиях мы развивали у детей речевое дыхание, концентрацию внимания и координацию движений, учили их соблюдать речевой ритм и управлять силой голоса. Для достижения данной цели были проведены упражнения и игры, развивающие выразительность речи. В наше занятие входили такие игры, как «Волшебный мешочек», «Хлопотливая пчела», «Тише, тише: Маша пишет!», «Барашек», «Помнишь ли ты эти стихи?». Данные игры помогли детям контролировать речевое дыхание, концентрацию внимания, силу голоса. У некоторых детей были заметные результаты проделанной работы уже в конце месяца.

В сентябре мы использовали сюжетно-ролевые игры для сплочения коллектива и умения работать в группе. При использовании таких игр у дошкольников активизируется память и фантазия, что положительно сказывается на развитии детей. Данные упражнения позволяют улучшить выразительность речи. Во время игры воспитанники ведут себя более эмоционально, нежели в повседневной жизни, они учатся менять силу голоса при необходимости, соблюдать речевой ритм для правильного выполнения задания и разговаривать с нужной интонацией. Мы использовали следующие сюжетно-ролевые игры: «Поездка», «Медвежата», «Вертолет». В данных играх детям необходимо было менять силу и высоту

голоса, придерживаясь определенного ритма и не забывая про правильную интонацию во время задавания вопроса или восклицательного ответа.

В октябре мы акцентировали внимание на мелкой моторике, так как она способствует развитию речи и необходима при нашей работе. В начале месяца мы уделяли внимание развитию координации пальцев и кистей рук при помощи различных упражнений и артикуляционно-пальчиковой гимнастики. Поначалу детям с трудом удавалось правильно выполнять упражнения, но со временем их навыки улучшились, чему воспитанники были очень рады. Во второй половине октября мы рассказали детям о вождении пальчиковых кукол. Сначала мы провели беседу о важности умения правильно управлять пальчиковой куклой. А затем обучающиеся выполняли упражнения с куклами для разогрева мышц пальцев и кистей рук. Дети были очень заинтересованы данным занятием, им нравилось управлять пальчиковыми куклами.

В ноябре была организована подготовка к постановке спектакля. Мы вместе с детьми написали сценарий, выслушав все идеи и оценив сильные и слабые стороны предложений. Каждый ребенок принимал активное участие в выборе сказки. За основу мы взяли русскую народную сказку «Репка» и добавили свои изменения. Далее необходимо было определиться с героями и выбрать нужных кукол для спектакля. После выбора сказки и кукол мы провели пробы на роли всех героев и определились с ними достаточно быстро. Разделив все реплики, дети с интересом начали их учить. Постепенно все выучили свои слова и начались репетиции с пальчиковыми куклами.

В декабре мы приступили к репетиции постановки. Некоторые дети поначалу забывали слова, стеснялись говорить и не выражали нужных эмоций. Поэтому нами были проведены упражнения на выразительность речи повторно. После нескольких упражнений дети стали чувствовать себя увереннее и активно включились в работу.

Одной из самых популярных игр в группе стала игра в «Театр». Дети сами создавали замысел, распределяли роли, подбирали атрибутику, импровизировали. Содержанием игры могли быть мультики, сказки, свободная импровизация.

Таким образом, наблюдение показывало хорошие результаты использования театральных игр в практике работы. Арт-терапевтический потенциал пальчикового театра заключается в комплексном воздействии на речь через игру, творчество и снятие психоэмоционального напряжения.

### **Библиографический список**

1. Артемова Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. 123 с.
2. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников: кн. для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1991. 127 с.
3. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 254 с.
4. Вахтина Н.Ю. Интонационная система в речи русских детей 2–4 лет. Онтолингвистика: современное состояние и перспективы развития. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001. 147 с.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT  
OF FINE MOTOR SKILLS IN CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE  
WITH DELAYED PSYCHICAL DEVELOPMENT

С.О. Гороховик, А.А. Корягина,  
С.В. Лойченко, Т.С. Федорова

S.O. Gorokhovik, A.A. Koryagina,  
S.V. Loichenko, T.S. Fedorova

Научный руководитель И.А. Яценко  
Scientific adviser I.A. Yatsenko

*Ключевые слова: мелкая моторика, задержка психического развития, уровневая организация движений, система коррекции.*

В статье рассматривается проблема развития мелкой моторики у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР); анализируется понятие «мелкая моторика» и представлены результаты теоретического анализа структуры мелкой моторики, включающей физиологические, сенсорные и кинетические компоненты.

*Keywords: fine motor skills, mental retardation, level-based organization of movements, correction system.*

The article discusses the problem of developing fine motor skills in preschoolers with mental retardation (MR); it analyzes the concept of “fine motor skills” and presents the results of a theoretical analysis of the structure of fine motor skills, which includes physiological, sensory, and kinetic components.

Специальная педагогика подчеркивает значимость изучения особенностей развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) [3]. Это связано с тем, что уровень развития моторики ребенка напрямую влияет на его способность к овладению письмом и речью. В образовательной практике часто возникают трудности следующего характера: стандартные упражнения малоэффективны из-за низкой мотивации у детей данной категории. Таким образом, существует разрыв между потребностью в развитии мелкой моторики у детей дошкольного возраста с ЗПР и недостаточной разработкой игровых методик для ее стимуляции, что делает данное исследование актуальным.

Ключевым для нашего исследования является понятие «мелкая моторика», которое в научной литературе трактуется неоднозначно. Так, Н.А. Бернштейн определяет ее как совокупность скоординированных действий нервной, мышечной

и костной систем, направленных на выполнение точных мелких движений кистями и пальцами рук и ног [1], а М. Монтессори рассматривает ее в контексте базового составляющего компонента для формирования интеллекта и речи [4].

Проблема развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с ЗПР нашла свое отражение в работах таких отечественных исследователей, как Н.А. Бернштейн [1], Н.П. Вайзман [2]. В их трудах были раскрыты аспекты понимания причин моторных трудностей при ЗПР, структуры и коррекции двигательных нарушений у детей с ЗПР.

В структуре «мелкой моторики» принято выделять следующие компоненты: *физиологические компоненты*, характеризующиеся способностью удерживать и контролировать предметы разного веса, сбалансированностью напряжения и расслабления, способностью выполнять повторяющиеся действия без быстрой усталости; *сенсорные компоненты*, выражающиеся в согласовании работы глаз и рук (это позволяет мозгу направлять движения на основе визуальной информации), осознании положения тела и рук в пространстве без зрительного контроля, способности распознавать текстуру, форму и температуру предмета на ощупь; *кинетические компоненты*, отвечающие за способность использовать обе руки одновременно, умение брать и удерживать предметы ладонью или пальцами (различают пинцетный захват двумя пальцами, кулачный), умение соизмерять движения пальцев с размером или свойствами предмета [3].

Существует несколько классификаций мелкой моторики у детей с ЗПР. Наиболее полной, на наш взгляд, является классификация, предложенная Н.А. Бернштейном [1], согласно которой выделяются следующие виды:

1. Уровень А: регулирует непроизвольный мышечный тонус, позу, поддержание вертикали, ритмичные врожденные движения. У детей с ЗПР часто наблюдается мышечная дистония, излишняя вялость или напряженность, что приводит к быстрой утомляемости.

2. Уровень В: управляет синергиями (координация и плавность совместных движений), отвечает за последовательность разгибания-сгибания, ритмику, пластичность.

3. Уровень С: главный уровень целенаправленных движений в пространстве. Переводит задачу «попасть в точку» в конкретные моторные команды. Учитывает направление, расстояние, форму, скорость, ускорение.

4. Уровень D: организует смысловую цепочку движений. Решает задачу «в какой последовательности и как именно сделать, чтобы получить результат». Формирует действие не как перемещение в пространстве, а как операцию с предметом.

5. Уровень Е: понимает замысел, абстрактную цель, речевую инструкцию. Превращает общую задачу в последовательность блоков, которые реализует уровень D и ниже. Оценивает результат по смыслу, а не по форме.

Проблема развития мелкой моторики у детей с ЗПР приобретает особое значение в связи с системным характером моторных трудностей. Как показано в исследовательских работах Н.А. Бернштейна [1], при ЗПР наблюдаются нарушения на всех уровнях организации движений: от мышечной дистонии и быстрой

утомляемости (уровень А) до сложных пространственно-временных и смысловых действий (уровни С, D, E).

Н.П. Вайзман, известный советский и российский дефектолог, внес значительный вклад в изучение психомоторики при нарушениях развития [2]. Его система коррекции мелкой моторики для детей с задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью опирается на комплексный подход и включает следующие направления.

1. Коррекция мышечного тонуса.
2. Развитие кинестетической основы движений.
3. Формирование пространственно-временной координации.
4. Развитие предметных действий и ручного праксиса.

При этом основными методами коррекционной работы Н.П. Вайзман выделяет [2]:

1. Массаж кистей рук.
2. Пальчиковая гимнастика и игры со словами.
3. Игры с мелкими сыпучими материалами.
4. Действия с предметами-орудиями.
5. Конструирование и работа с материалами.
6. Графические упражнения.

В основе данных методов лежит взаимосвязь движений пальцев с речевыми и познавательными центрами мозга. Разнообразные упражнения напрямую воздействуют на мыслительную и волевую сферы психики, подготавливая ребенка к бытовому самообслуживанию и письму; повышают работоспособность и снижают утомляемость.

Таким образом, развитие мелкой моторики у детей с ЗПР – это системный коррекционно-развивающий процесс, интегрированный с сенсорным, когнитивным и речевым развитием. Реализация обозначенных выше коррекционных методов способствует подготовке ребенка к учебной деятельности, бытовому самообслуживанию, снижению утомляемости, повышению работоспособности и в конечном итоге – успешной социальной адаптации к школе детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

### **Библиографический список**

1. Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Медгиз, 1947. 253 с.
2. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. М.: Аграф, 1997. 128 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 512 с.
4. Монтессори М. Дом ребенка: Метод науч. педагогики / Д-р М. Монтессори; пер. с итал. С.Г. Займовского, доп. по англ. и амер. изд. со введ. проф. Гарвард. ун-та Генри Гольмса. М.: Задруга, 1913. XXVI, 339, [4] с.

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

### **DEVELOPMENT OF PARENTS' PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE IN ADDRESSING THE MOTIVATIONAL READINESS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN FOR SCHOOL EDUCATION**

**Е.В. Ковалева**

**E.V. Kovaleva**

*Научный руководитель* **О.В. Груздева**  
*Scientific adviser* **O.V. Gruzdeva**

*Ключевые слова: дошкольный возраст, родители, мотивационная готовность, психолого-педагогическая компетентность.*

*В статье описаны результаты теоретико-практического исследования психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.*

*Keywords: preschool age, parents, motivational readiness, psychological and pedagogical competence.*  
*The article presents the results of a theoretical and practical study of parents' psychological and pedagogical competence in relation to the psychological readiness of senior preschool children for school education.*

**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 [7].

Становление мотивационной сферы ребенка является основополагающей проблемой психологии развития. Мотивация определяет направленность личности и побуждения к деятельности. Периодом наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы является дошкольный возраст [4].

Для успешного родительства необходимы знания не из случайных источников информации, а научно обоснованные результатами фундаментальных исследований ученых и специалистов по вопросам воспитания детей. Эта проблема сегодня особенно актуальна, так как огромное количество неблагоприятных факторов (повальное увлечение соцсетями и компьютерными играми, дефицит времени для свободного общения в семье) усугубляют ситуацию с семейным воспитанием [5].

Психолог Е.А. Кабанченко, основываясь на работах П.Я. Гальперина, обозначает родительскую компетентность как «способность родителя правильно сориентироваться в ситуации воспитания, требующей родительского действия, и правильно ориентировать исполнение данного действия» [3].

Отечественные исследователи отмечают, что современные родители не владеют необходимым уровнем компетентности в воспитании детей [1]. Родители с низким уровнем педагогической компетентности, как показывает практика, не проявляют активной позиции в вопросах воспитания, развития и мотивации ребенка к обучению в школе [6]. Все это указывает на необходимость постоянного повышения уровня педагогической компетентности родителей через различные формы взаимодействия с семьей.

При наличии такой потребности возникает необходимость повышения родительской компетентности, что закреплено в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р): обеспечение поддержки семейного воспитания, формирование ответственного отношения родителей к детям, повышение их социальной, коммуникативной и педагогической компетентности.

Развитие психолого-педагогической компетентности родителей является одной из важнейших сторон в воспитании личности ребенка в дошкольном образовательном учреждении. Формы и методы работы дошкольного образовательного учреждения по развитию педагогической компетентности родителей разнообразны, а результативность ее повышения напрямую зависит от правильного подбора содержания форм и методов взаимодействия с родителями [2].

Для того чтобы грамотно организовать работу по развитию психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах мотивационной готовности к обучению в школе, необходимо знать уровень их компетентности и те проблемы, которые они испытывают в воспитании своих детей. С этой целью было проведено исследование.

Выборку данного исследования составили 36 детей старшего дошкольного возраста и их законные представители. Для диагностики были применены методики: «Экспериментальная беседа с детьми по выявлению внутренней позиции школьника» (Н.И. Гуткиной) и «Сказка» (Н.И. Гуткиной), целью которой является определение доминирования познавательного или игрового мотивов в мотивационной сфере ребенка. Для оценки мотивационно-ценностного компонента психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста, были использованы следующие диагностические инструменты: тест-опросник родительского отношения к детям (А.Я. Варга, В.В. Столин); модифицированный вариант опросника «Выявление понимания и признания родителями личностной значимости овладения психолого-педагогической компетентностью». По результатам диагностики выявили следующее.

1. У 47 % детей (17 из 36 детей) определен высокий уровень внутренней позиции школьника. Средний уровень отмечен у 13 % (5 детей). Низкий уровень зафиксирован у 40 % детей (14 детей). Эти дошкольники не готовы стать

учениками и участвовать в школьной жизни, они не проявили никакого интереса к школьному обучению.

2. По типу доминирующего мотива познавательный мотив присутствует у 47 %, игровой – у 53 % детей старшего дошкольного возраста.

3. 25 % родителей (9 человек) демонстрируют высокий уровень развития психолого-педагогической компетентности (ППК). Они осознанно и последовательно применяют психолого-педагогические знания в воспитании и подготовке ребенка к школе. Средний уровень выявлен у 42 % родителей. Родители признают важность ППК, но используют соответствующие знания эпизодически и не всегда осознают глубину своей роли в формировании школьной мотивации. Низкий уровень отмечен у 33 % родителей воспитанников. Они слабо осознают значимость психолого-педагогических знаний и редко применяют их на практике.

Для установления взаимосвязи между уровнем развития ППК родителей и уровнем мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению был рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена, который показал высокую положительную корреляцию ( $r_s \approx 0,999$ ).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что развитие психолого-педагогической компетентности родителей выступает значимым фактором поддержки мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению и является важной задачей психолого-педагогической работы с семьей.

## Библиографический список

1. Арнаутова Е.П. Педагог и семья. М., 2001. 264 с.
2. Гаврилова Т.Н. Результаты диагностики педагогической компетентности родителей в условиях дошкольного образовательного учреждения // Мир науки и мысли. The World of Science and Ideas. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-diyagnos-tiki-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley-v-usloviyah-doshkolnogo-obrazovatelno-go-uchrezhdeniya> (дата обращения: 26.04.2026).
3. Кабанченко Е.А. Родительская компетентность как психологический феномен // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. М.: МЦНО, 2017. № 1 (3). С. 43–47.
4. Кириллова В.И. Психолого-педагогическая поддержка формирования мотивации к учению детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-podderzhka-formirovaniya-motivatsii-k-ucheniyu-detey-starshego-doshkolnogo-voz-rasta> (дата обращения: 26.04.2026).
5. Лимаева И.А. Научно-педагогические основы формирования родительской компетентности // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-pedagogicheskie-osnovy-formirovaniya-roditelskoy-kompetentnosti> (дата обращения: 26.04.2026).
6. Рылеева Е. Учимся сотрудничать с родителями // Дошкольное воспитание. 2004. № 11. С. 57–60.
7. 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.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ,  
ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТЕЙ КАК С ОВЗ,  
ТАК И СРЕДНЕСТАТИСТИЧЕСКОЙ НОРМЫ  
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА  
(НА ПРИМЕРЕ РЕГИОНОВ: г. КАЗАНЬ – РЕСПУБЛИКА  
ТАТАРСТАН, г. ИРКУТСКА – ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ  
И УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ)**

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES  
RAISING CHILDREN BOTH WITH DISABILITIES  
AND THOSE WITHIN THE STATISTICAL NORM  
IN THE CONTEXT OF MODERN INCLUSIVE EDUCATIONAL  
ENVIRONMENT (USING THE EXAMPLE OF REGIONS:  
KAZAN, REPUBLIC OF TATARSTAN; IRKUTSK, IRKUTSK REGION;  
AND ULYANOVSK REGION)

**А.Е. Перетолчина**

**A.E. Peretolchina**

*Научный руководитель Н.Н. Седых  
Scientific advisor N.N. Sedykh*

*Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), профессиональные пробы мастерства, инклюзивного образовательного пространства, психолого-педагогическая поддержка ребенка и его семьи.*

В статье рассмотрена психолого-педагогическая поддержка семьи, воспитывающей детей как с ОВЗ, так и среднестатистической нормы в условиях современного инклюзивного образовательного пространства.

*Keywords: child with disabilities (disabilities), professional skill trials, inclusive educational environment, psychological and pedagogical support for the child and their family.*

The article discusses psychological and pedagogical support for families raising children both with disabilities and those within the statistical norm in the context of the modern inclusive educational environment.

**В** молниеносном ритме современного общества, где мы постоянно на связи, а список дел кажется бесконечным, наблюдается состояние хронической усталости, стресса и тотальной нехватки времени на себя, ребенка, семью, друзей... Мечтается где-то, когда-то для себя и близких организовать уютное семейное пространство так, чтобы между работой, домом, семьей и множества обязательств и в конце дня не наступило с тоской осознание,

что живем, но не чувствуем жизни. Семья, дети, друзья – все это отодвигается куда-то на потом или как-нибудь под давлением срочных дел. Происходит попытка найти решение, записавшись на курс по тайном-менеджменту или модное приложение для медитации в смартфоне [3]. Особо обостряются семейные проблемы, когда в семье, кроме детей среднестатистической нормы, появляются и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Выстраивается необходимость создания особого инклюзивного образовательного пространства для ребенка и его семьи. Поэтому актуальным является данная тема работы «Психолого-педагогическая поддержка семьи, воспитывающей детей как с ОВЗ, так и среднестатистической нормы в условиях современного инклюзивного образовательного пространства (на примерах регионов: г. Казань, Республика Татарстан, г. Иркутск, Иркутской области и Ульяновской области)». Примерами организаций, создающих инклюзивные пространства, являются Автономная некоммерческая организация «Центр духовного и творческого развития с возможностью инклюзивного образования «Перемена», действующего при приходе преподобного Серафима Саровского г. Казани, реализующего социально значимые проекты в помощь детям и подросткам с ОВЗ и их семьям, Государственное автономное учреждение социального обслуживания «Центр реабилитации инвалидов “Восхождение” г. Казани (ГАУСО «ЦРИ» Восхождение») или Ульяновской области, предоставляют комплексную социальную, медицинскую, психологическую реабилитацию, направлены на социальную адаптацию и абилитацию, профессиональную ориентацию, поддержку участников СВО и их семьям, а также создание безбарьерной социально-правовой и комфортной среды инфраструктуры, Государственное общеобразовательное казенное учреждение Иркутской области «Специальная (коррекционная) школа-интернат для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата № 20 г. Иркутска».

Анализ теоретических и практико-ориентированных аспектов развития образовательного пространства представлен в исследованиях: истории педагогики (Л.С. Выготский [2], Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Д.И. Азукин [3], Б.Н. Мironov, А.М. Новоков); общей педагогики (Б.Л. Лихачев, Ш.Л. Амонашвили) [12]; теории и практики обучения и воспитания детей (как с ОВЗ – это О.С. Никольская, И.М. Бгажнокова, Л.С. Волкова, О.И. Кукушкин, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, Л.М. Шипицина [1], так и среднестатистической нормы – это К.Д. Ушинский (фундаментальные труды теории воспитания), В.В. Сухомлинский, А.С. Макаренко, А.М. Руденко [7] и др.); истории дефектологии (Л.О. Бадалян, Р.Р. Денисова [3], А.Г. Басова, Л.С. Выготский и др.); вопросов становления и развития педагогической помощи в конкретных регионах России (Р.Р. Денисова (на примере Амурской области), В.В. Крестинина (Архангельск), В.В. Боговарова (Казань, Республика Татарстан) и др.); психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка ОВЗ (О.С. Газман, В.В. Ткачевой, С.Ю. Бенилова, Н.А. Степанова, Н.Н. Седых и др.) [12]; педагогики и психологии личностного и профессионального самоопределения молодого поколения (Л.С. Выготский [12], В.А. Лапшин, А.Н. Миронова, Е.А. Климов [4], Н.Н. Перетолчина

(Н.Н. Седых) – выстроена стратегия психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей детей как с ОВЗ, так и среднестатистической нормы в условиях современного инклюзивного образовательного пространства.

Целевая аудитория: воспитанники от 14–16 лет до 23 лет (среднестатистической нормы и с ОВЗ) – 58 ч. Взрослая аудитория: законные представители, опекуны, попечители (от 30–72 лет) – 42 человека. Регион: г. Казань (Татарстан), Ульяновская область, г. Иркутск (Иркутская область).

Приведем некоторые примеры совместной деятельности родительства (законного представителя ребенка) с его ребенком. Применяемые формы и методы психолого-педагогического сопровождения родительской компетентности семьи пространства личности ребенка как с ОВЗ, так и среднестатистической нормы в контексте концепций «феноменологии развития и бытия личности» В.С. Мухиной [5], «зоны ближайшего развития» по Л.С. Выготскому [2] и духовно-нравственного воспитания самосознания молодого поколения Н.Н. Седых: 1. Методы формирования сознания (убеждение, беседа, лекция, диспут, пример) [8].

2. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения [7]: упражнение, приучение, научение, поручение. Например, семья Т. Гайсина, обучающегося Школы № 82 г. Казани – волонтеры, которые принимают участие в разных экологических мероприятиях. В связи с создавшейся экологической ситуацией на реке Волге обозначили тему поисково-исследовательской работы/проекта, которая обозначена как «Состояние экологической безопасности на реке Волге (на примерах г. Казани Республики Татарстан и Тверской области)» и представили 20.03.2026 г. на конференции в Москве. Сбор информации и доказательной базы поисково-исследовательской работы осуществлялся семьей Гайсина Тимура Рафаэлевича в лице мамы Альбины, папы Рафаэля, родного брата Камиля (9 лет), а также бабушки Нины, двоюродной сестры Альбины (20 лет), проживающих в г. Казани РТ; тети Наталья (44 года), дяди Дмитрия, проживающих в Тверской области. Семья 1–2 раза в год бывает в городе Волгограде и Тверской области. Информация, фотографии представлены жителями, где образовалась проблема экологической безопасности на реке Волге. Данный пример демонстрирует духовно-нравственное и экологическое воспитание на межрегиональном уровне семьи Гайсиных как с семьями, где дети как с ОВЗ, так и среднестатистической нормы. У Гайсина Т. есть двоюродные братья и сестры, которые являются инвалидами, проживающими в г. Казани, Иркутской области и др. регионах, но общее дело объединяет на расстоянии, а также запланированные поездки становятся познавательно увлекательными, полезными для общества в целом.

3. Методы духовно-нравственного воспитания: Авторская комбинированная классификация методов воспитания [8]. Например: Администрация ГБОУ «Казанская школа-интернат № 4 для детей с ОВЗ» проводила школьный конкурс «Литературная Казань» в 2021 г., в котором приняла участие Перетолчина Альбина – ребенок с ОВЗ (нарушения по ДЦП), которая получила диплом за 1 место проекта-исследовательской работы в школьном конкурсе, посвященном 75-летию Победы «Их именами названы улицы Казани». В 2020 г. проводился

конкурс плакатов «В жизни всегда есть место подвигу», по результатам которого Альбина была награждена грамотой по номинации «Помню. Горжусь», работа была посвящена ее прадедушке – герою-разведчику ВОВ и участнику японских сражений Мельниченко Степану Лукичу.

5. Психолого-педагогическая поддержка всех участников воспитательного процесса [6] законного представителя ребенка, самого ребенка, педагогов-специалистов и иных представителей: сотрудничество, сотворчество, погружение в ситуацию (опыта, действия); метод естественных психолого-педагогических последствий (следствий...) [7]; метод уместных последствий психолого-педагогической направленности.

6. Профессиональные пробы мастерства [4; 7]. Например: при Министерстве труда, занятости и социальной защиты РТ и Министерстве образования и науки РТ 7–8 апреля 2026 г. в Казани прошел Фестиваль Возможностей Регионального чемпионата по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс 2026», в котором приняли участие А. Перетолчина в компетенции «Картины шерстью», Нелюбин Даниил в компетенции «Выполнение (рисование) картин пуговицами, Горбачева Алена в компетенции «Художественная роспись по дереву» и др., в результате на протяжении 2–3 лет ежегодного участия в данном фестивале оттачивается профессиональное мастерство в своем направлении деятельности, расширяется и обогащается круг общения, выравниваются внутрисемейные отношения с семьей, друзьями, формируются коммуникативные, творческие навыки, способности и умения, формируется самосознание общественной принадлежности, духовно-нравственной направленности, происходит саморазвитие, появляется определенный статус среди сверстников, в семье, в центрах, которые они посещают.

## Библиографический список

1. Бенилова С.Ю. Влияние стиля общения с детьми на их развитие, деятельность и интеграция: учебное пос. для педагогов, дефектологов, психологов и дет. врачей. М.: В. Секачев, 2019. 184 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития личности М.: Смысл; Эксмо, 2004. 512 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
3. Денисова Р.Р., Калиниченко А.В. Профессиональная подготовка дефектологов: историко-педагогический аспект: монография. 4-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2022. 144 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пос. для студ. вузов. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 304 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: уч. для студ. вузов. М.: «Академия», 1999. 456 с.
6. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: уч. для студ. вузов / под ред. В.В. Ткачевой. М.: Академия, 2014. 272 с.
7. Основы педагогики и психологии: уч. / А.М. Руденко и др. Р-н/Д, 2023. 335 с.
8. Традиции и инновации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. 28–29.03.2019 / И.Д. Лельчицкого. Тверь: ТвГУ, 2019. Вып. 17. 288 с.
9. Духовно-просветительская газета «Сокрытое Сокровище». СПб.: Современные информационные системы. 2026. № 2 (346). 2026. С. 3, 7.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМОРАЗВИТИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT  
FOR THE SELF-DEVELOPMENT OF FAMILY EDUCATION OF A CHILD  
IN THE CONTEXT OF ADDITIONAL EDUCATIONAL SPACE

Н.Н. Седых

N.N. Sedykh

*Ключевые слова: родительская компетентность законного представителя ребенка, духовное и творческое самоопределение личности, психолого-педагогическая поддержка саморазвития семейного воспитания.*

В статье представлена психолого-педагогическая поддержка саморазвития семейного воспитания ребенка согласно структурно-функциональной модели по формированию родительской компетентности у законного представителя ребенка посредством духовно-нравственного воспитания детей в условиях дополнительного образовательного пространства.

*Keywords: parental competence of the legal representative of the child, spiritual and creative self-determination of personality, psychological and pedagogical support for the self-development of family education.*

The article presents psychological and pedagogical support for the self-development of family education of a child according to a structural-functional model for developing parental competence in the legal representative of the child through spiritual and moral education of children in the context of additional educational space.

Современное образовательное пространство в области педагогики представляет собой междисциплинарный и многоуровневый феномен. Отечественная система педагогики – это результат историко-культурного развития образования под влиянием ряда факторов (исторических, социокультурных, педагогических, психологических, экономических, политических). Закономерным является интерес к историческим корням истории педагогики, общей педагогики...осмыслению места и роли педагогики в системе педагогического образования. В настоящее время образование – это время прогрессирующей науки, в котором особое место занимает личностное и духовно-нравственное развитие и воспитание молодого поколения, говоря о которых, нельзя обойти труды П.И. Пидкасистого, утверждавшего, что воспитание представляет собой фактор жизни, обеспечивающий развитие общества.

Главная миссия педагога и законного представителя ребенка заключается в том, чтобы заложить фундамент духовно-нравственного поведения [10],

сформировать характер и способствовать усвоению моральных норм и правил поведения ребенком. В этом вопросе мы опираемся на позицию ученого Б.Т. Лихачева, согласно которой главным условием духовного развития человека выступает ответственность перед собственной совестью и теми нравственными устоями, которые основаны на общечеловеческих ценностях.

А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, В.С. Мухина и другие считали, что личность младшего школьника требует пристального внимания, поскольку в этом возрасте закладывается основа для ее будущего зрелого формирования в подростковом периоде. По А.Н. Леонтьеву, личность – это качество, приобретаемое в обществе через систему отношений. В переводе с греческого «личность» означало маску, затем роль актера, что подчеркивает роль социального фактора [10]. Личность – результат активного взаимодействия со средой, и важно ее всесторонне развивать [1].

Тема «Психолого-педагогическая поддержка саморазвития семейного воспитания ребенка в условиях дополнительного образовательного пространства» находится на стыке возрастной психологии, педагогики и семейной психологии. Это системная деятельность, направленная не на замену родителей, а на создание условий для их компетентности и уверенности в воспитании. Цели сопровождения: создание оптимальных психолого-педагогических условий для гармоничного развития ребенка в семье через повышение педагогической компетентности законного представителя ребенка и профилактику нарушений детско-родительских отношений в процессе духовно-нравственного воспитания молодого поколения. Дополнительное образование для этого является универсальной площадкой.

Анализ теоретическо-методологических аспектов данной темы в исследованиях: истории педагогики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) [2; 5]; общей педагогики (А.М. Руденко) [9]; теории и практики обучения и воспитания детей (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский) [9]; пути психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания ребенка (Н.А. Дубровина, Л.Н. Харавина, Л.В. Овчаренко) [4; 9]; вопросы возрастной периодизации (В.С. Мухина, Н.В. Филимошкина) [6; 8]; духовно-нравственное воспитание молодого поколения (Б.Т. Лихачева, Ф.Х. Киргуева, А.И. Кравченко, С.М. Дзидзоева, А.Я. Данилюк, В.А. Тишков, А.М. Кондаков) [5]; педагогическая теория общественного воспитания (П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, В.А. Зеленко, И.И. Иванова, В.И. Семёнова); становление дополнительного образования (В.А. Березина, М.Б. Коваль, Л.И. Филатова); воспитательный потенциал (О.Е. Лебедев, М.П. Нечаев) [7].

Основные воспитательные концепции, успешно существующие в нашем обществе на сегодняшний день, были заложены в глубокой древности. Некоторые обычаи остались в прошлом, другие – удивительным образом сохранились, а кое-что мы, возможно, захотим возродить.

Из вышепредставленного материала концептуализация данной работы заключается в следующем: I. Концепция воспитания и развития личности по В.С. Мухиной строится прежде всего на признании диалектического единства трех факторов: 1 – генотипа (врожденных особенностей); 2 – внешних условий;

3 – внутренней позиции самого человека. Феноменология развития и бытия личности на этапах онтогенеза рассматривается в контексте особенностей социальной ситуации [6]. II. Концепция духовно-нравственного развития личности А.Я. Данилюк, В.А. Тишкова, А.М. Кондакова [3], созданная в 2009 году как методологическая основа для ФГОС. В ней воспитание рассматривается как неотъемлемая часть образования через идеалы (ориентацию на образ совершенного человека), аксиологию (систему ценностей), следование нравственному примеру, идентификацию (отождествление себя со значимыми другими, народом, страной). диалогическое общение, полисубъектность воспитания (семья, школа, общество – все участники), а духовно-нравственное развитие личности происходит через усвоение базовых национальных ценностей: социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество, патриотизм.

Целевая аудитория: молодое поколение с 11–12 лет до 21 года как средне-статистической нормы, так и с ОВЗ. Взрослая аудитория: законные представители, опекуны, попечители, возраст которых от 30 до 76 лет.

Регионы с площадками дополнительного образования: Автономная некоммерческая организация «Центр духовного и творческого развития с возможностью инклюзивного образования «Перемена», г. Казань, Республика Татарстан, досуговый центр «Мир» и МБОУ ДО «Дворец Творчества Детей и Молодежи», г. Тверь.

## Библиографический список

1. Бенилова С.Ю. Влияние стиля общения с детьми на их развитие, деятельность и интеграция: учебное пос. для педагогов, дефектологов, психологов и дет. врачей. М.: В. Секачев, 2019. 184 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития личности. М.: Смысл; Эксмо, 2004. 512 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
3. Киргуева Ф.Х., Дзидзоева С.М. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в поликультурной среде как научно-педагогическая проблема: монография. Ульяновск: Зебра, 2020. 94 с.
4. Кочюнас Р. Психологическое консультирование: уч. пос. для вузов. 10-е изд. М.: Академический проект, 2019. 222 с. (Психологические технологии).
5. Кравченко А.И. Психология и педагогика: уч. М., 2007. 310 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: уч. для студ. вузов. М.: Академия, 1999. 456 с.
7. Нечаев М.П. Развитие воспитательного потенциала образовательной среды школы: монография / под науч. ред. П.И. Третьякова. М.: АПК и ППРО, 2010. 152 с.
8. Филимошкина Н.В. Психология. Искусство обретения себя. М.: Вече, 2020. 288 с. (Эврика XXI).
9. Основы педагогики и психологии: уч. / А.М. Руденко и др. Р н/Д, 2023. 335 с.
10. Первые шаги в науку / Развитие научно-исследовательской деятельности студентов в условиях образовательной среды педагогического университета (материалы круглого стола 24 мая, 31 мая 2019 года): сборник / сост.-ред. Л.В. Козилова. М.: Люкс, 2019. 90 с.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF SHORT-TERM MEMORY DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Е.Е. Соболевская, П.Д. Глоба,  
А.Е. Алешина, А.С. Книга,  
Ф.Б. Дилмуродова

E.E. Sobolevskaya, P.D. Globa,  
A.E. Aleshina, A.S. Kniga,  
F.B. Dilmurodova

Научный руководитель И.А. Яценко  
Scientific adviser I.A. Yatsenko

*Ключевые слова: задержка психического развития, младший школьный возраст, кратковременная память, мнемические способности, произвольное запоминание.*

В статье представлен теоретический анализ проблемы развития кратковременной памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

*Keywords: mental retardation, primary school age, short-term memory, mnemonic abilities, voluntary memorization.*

The article presents a theoretical analysis of the development of short-term memory in primary school children with mental retardation (MR).

**Н**а сегодняшний день существует очевидное противоречие между необходимостью обучать и адаптировать к школьному обучению детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) и недостаточной изученностью теоретических основ развития познавательных процессов данной категории детей, в т.ч. памяти, что определяет значимость данного исследования. Обозначенная проблема становится все более важной в связи с ростом числа детей, которые постоянно испытывают трудности в обучении. По данным Т.А. Власовой и М.С. Певзнер, именно младший школьный возраст – это сензитивный тот период, когда возможно скорректировать развитие памяти и нормализовать общее психическое развитие ребенка [1].

Ключевое понятие нашего исследования – «задержка психического развития». Л.В. Черемошкина и С.В. Мурафа пишут, что ЗПР – это особый тип аномалии психического развития ребенка, при котором обычно имеется парциальное недоразвитие высших психических функций, носящее временный характер и преодолеваемое в детском или подростковом возрасте. Они изучали детей с нарушениями развития, которые постоянно не справлялись с учебой в обычных школах.

Проблему ЗПР изучали такие отечественные ученые, как Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер [1]. В их работах раскрыты причины, клинические признаки и психолого-педагогические особенности этого нарушения. Значительный вклад в изучение познавательных процессов у детей с ЗПР также внесли А.Г. Маклаков, К.С. Шалагинова, Е.Н. Яхудина [2].

Для лучшего понимания природы ЗПР необходимо обратиться к классификации К.С. Лебединской. Она выделяет четыре основных типа ЗПР: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического происхождения.

Память – это способность психики фиксировать, хранить и воспроизводить информацию о прошлых событиях, опыте и навыках, она необходима для развития и обучения. В структуре памяти выделяют несколько видов: по времени хранения информации (кратковременная, долговременная, оперативная), по характеру психической активности (образная, словесно-логическая, эмоциональная, двигательная), по степени волевого контроля (произвольная и произвольная). Согласно исследованиям А.Р. Лурии, фиксация информации в памяти проходит этап ее кратковременного удержания, а последующее закрепление информации в долговременной памяти определяется не только повторением, но и сложной системной работой мозговых структур.

Многие исследователи изучали особенности памяти у детей с ЗПР. Л.В. Черемошкина и С.В. Мурафа выяснили, что у детей 7–12 лет с ЗПР структура мнемических способностей отличается недоразвитостью. У них недостаточно сформированы операционные механизмы, при этом память работает в основном за счет функциональных механизмов. Операционные механизмы находятся в самом начале своего развития. Кроме того, был обнаружен феномен: дети не могут скопировать простой невербальный материал даже после того, как правильно его воспроизвели.

У младших школьников с ЗПР имеются характерные особенности и кратковременной, и долговременной памяти. Главные из них – это малый объем запоминания и низкая продуктивность [4]. Дети с ЗПР плохо запоминают слова и зрительную информацию, что в итоге снижает их школьную успеваемость. Основная причина проблем с произвольной памятью у таких детей – недостаток познавательной активности. Им требуется больше времени, чтобы понять и усвоить учебный материал, чем нормотипичному ребенку. Исследователи также отмечают, что дети с ЗПР почти не используют специальные приемы для запоминания, не прикладывают достаточно усилий, чтобы что-то запомнить [3].

Результаты исследований с помощью методики «10 слов» А.Р. Лурии показывают, что для детей с ЗПР характерны сниженный объем кратковременной памяти, медленный рост продуктивности запоминания и трудности при переносе информации из кратковременной памяти в долговременную. Как отмечают Т.А. Власова и М.С. Певзнер, снижение произвольной памяти у школьников с ЗПР – одна из главных причин их проблем в учебе [1].

Нейропсихологический подход, базирующийся на идеях А.Р. Лурии, позволяет специалистам системно анализировать трудности ребенка и формировать стратегии их преодоления. Согласно исследованиям, примерно 50 % младших школьников с ЗПР демонстрируют средний уровень запоминания информации, у 40 % младших школьников обнаруживается низкая продуктивность как кратковременной, так и долговременной памяти. В этой связи при использовании диагностической методики «10 слов» для детей с ЗПР рекомендуется адаптировать материал: нужно учитывать незначительный объем их памяти и трудности в восприятии словесной информации.

Таким образом, выполненный теоретический анализ показывает, что необходимо дальнейшее подробное изучение развития кратковременной памяти у младших школьников с ЗПР в условиях обучения. Особенности памяти данной группы детей обуславливают потребность в разработке актуальных научных и методических материалов для осуществления коррекционно-развивающей работы в условиях инклюзивного образования. В дальнейшем перспективными направлениями будут являться разработка и экспериментальная проверка программ коррекции мнемических способностей, а также исследование возможностей нейропсихологических технологий в работе с детьми с ЗПР.

### **Библиографический список**

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 175 с.
2. Декина Е.В., Шалагинова К.С. Особенности развития памяти младших школьников в процессе активной познавательной деятельности и воспитания: влияние цифровизации образования // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2022. № 58. С. 112–120.
3. Красильникова А.А. Особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Молодой ученый. 2021. № 16 (358). С. 61–63.
4. Лебедева И.А. Особенности произвольной памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Вестник экспериментального образования. 2024. № 5 (38). С. 31–39.

## ТЕЛЕСНЫЕ НАКАЗАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

### CORPORAL PUNISHMENT AND PSYCHOLOGICAL VIOLENCE IN MODERN RUSSIAN SOCIETY

Е.А. Утехина

Е.А. Utekhina

Научный руководитель М.Г. Чухрова  
Scientific adviser M.G. Chukhrova

**Ключевые слова:** телесные наказания, психологическое насилие, студенты.

В статье представлены результаты опроса на определение отношения студентов к применению телесных наказаний и психологического насилия в семье как способа воспитания. Полученные данные мы сравнили с полученными ранее А.Н. Савушкиным.

**Keywords:** corporal punishment, psychological violence, students.

The article presents the results of a student survey on the acceptability of corporal punishment and psychological violence in the family as a way of parenting. We compared the data obtained with those obtained earlier by A.N. Savushkin.

**П**о мнению Л.С. Выготского, «конечной целью всякого воспитания является приспособление ребенка к той среде, в которой ему придется жить и действовать». Проблема насилия в семейном воспитании давно привлекает внимание ученых и общественности. Физические наказания, применяемые родителями, представляют собой значимый фактор, оказывающий долгосрочное влияние на психоэмоциональное состояние и дальнейшую жизнь детей. Отношение к физическим наказаниям, по сравнению с прошлыми десятилетиями, претерпело серьезные изменения. Как писал Л.С. Выготский, только личная деятельность ребенка может стать основой воспитания. Воспитатель должен быть лишь наблюдателем, корректно направлять и регулировать самостоятельную деятельность ребенка в нужные моменты [2]. Это противоречит концепции наказаний родителями ребенка, т.к. подобным образом родитель формирует удобную ему самому форму поведения ребенка, не давая осознать ошибки и самому найти пути решения, это не помощь в поиске пути, а четкие указания, что нужно сделать.

Прошедшие десять лет ознаменовались существенными изменениями в общественных взглядах, законодательстве и практике воспитания. Появились новые научные данные, раскрывающие негативное влияние жестоких методов воспитания на будущее благополучие ребенка [3]. Исследователи отмечают,

что воспитание в семье и детские переживания существенно влияют на предрасположенность к антисоциальному поведению, а также определяют способность противостоять негативным факторам [6]. Возникающие фрустрационные реакции нередко приводят к агрессивному, саморазрушительному или преступному поведению, демонстрируя признаки социально-психологической дезадаптации [5].

Современные образовательные подходы исключают физическое наказание как метод воспитания, предпочитая альтернативные методы коррекции поведения.

**Цель** настоящего исследования – сравнение восприятия физических наказаний как педагогической практики со стороны родителей сегодня и спустя десятилетие. Исследование направлено на выявление тенденций и факторов, влияющих на восприятие физической силы как метода педагогического воздействия, определение приоритетов воспитания и оценку последствий прошлого опыта для нынешних поколений.

### **Методы исследования**

Опрошены 35 студентов вуза мужского и женского пола в возрасте от 17 до 21 года. Мы опирались на работы А.Н. Савушкина и его магистерскую диссертацию (Новосибирск, 2017) на тему «Особенности социально-психологической адаптации личности с детским опытом телесных наказаний», а также использовали его авторский опросник об опыте телесных наказаний в детстве. Этот опросник мы дополнили вопросами об опыте психологического насилия (словесных оскорблений, молчания как наказания и т.п.). Получив свои собственные материалы, мы сравнили их с результатами А.Н. Савушкина.

### **Результаты**

В скрининговом исследовании А.Н. Савушкина выявлено, что опыт телесных наказаний в обследованной выборке из 705 человек имели 473 человека, или 67 %, а 233 человека (33 %) такой опыт отрицали. Считают телесные наказания допустимыми при воспитании ребенка в любом случае 84,1 % испытуемых, только в исключительных случаях – 11,2 % испытуемых. Таким образом, даже те, кто не имел опыта телесных наказаний в детстве, считают их допустимыми в любом случае [4].

А.Н. Савушкин утверждает, что испытуемые с опытом телесных наказаний более уверенно идут по жизни, т.к. предвидят возможность наказания со стороны общества, теоретически готовы к нему, в связи с чем продумывают свой жизненный путь более взвешенно [4].

В нашем исследовании 51 % испытуемых имели опыт телесных наказаний, 39 % всех опрошенных считают его допустимым способом воспитания, но только в исключительных случаях. Среди 49 % лиц (17 опрошенных), которые не имеют опыта телесных наказаний, 4 человека (24 %) подтверждают, что телесные наказания при воспитании ребенка допустимы в исключительных случаях.

## Обсуждение результатов

Применяя силу как крайний аргумент в воспитании ребенка, взрослый подписывается в своей несостоятельности как родитель. В случае если ребенок прекратил воспринимать слова, в таком случае родителям необходимо пересмотреть стиль воспитания ребенка – запросы могут являться завышенными, родители могут быть непоследовательны в собственных притязаниях, или что еще хуже, требуют от ребенка то, чего не осуществляют сами [3].

Телесные наказания, как и психологическое насилие, крайне редко дают позитивные результаты. Вместо этого у детей начинает проявляться недоверчивость, раздражение, агрессивность, ожесточенность и стремление отомстить родителю.

Отношение к телесным наказаниям разных поколений родителей (по данным Аналитического центра ВЦИОМ, 2022) [1]:

Родители старшего поколения считают, что телесные наказания – эффективный и законный способ воспитания детей.

Родители-миллениалы могут поддерживать телесные наказания, но при этом осознавать, что они не являются оптимальным методом воспитания. К телесным наказаниям прибегали в каждой пятой современной семье: шлепки, подзатыльники или щелчки практиковали 13 % родителей, ремень – еще 7 % опрошенных [1].

Молодые родители в возрасте от 18 до 24 лет почти не прибегают к телесным наказаниям. Чаще они предпочитают разговаривать с детьми и ограничивать доступ к компьютеру или телевизору [1].

Таким образом, восприятие физических наказаний как педагогической практики со стороны родителей сегодня практически не изменилось за 10 лет, хотя наблюдается разница по отношению к телесным наказаниям между разными поколениями граждан.

К вопросам психологического насилия у респондентов отношение более отрицательное, чем к физическому насилию. Среди всех опрошенных 23 человека (66 %) сталкивались с психологическим насилием со стороны значимых взрослых, из них только 2 человека (9 %) считают такое поведение в отношении детей допустимым в исключительных случаях. Среди тех, к кому не применялось психологическое насилие (34 %), только 1 человек (8 %) считает такое воздействие допустимым в исключительных случаях.

Можно предположить, что это связано с тем, что оскорбления и крики со стороны эмоционально значимых взрослых лучше запоминаются и сильнее влияют на самооценку, способность доверять и взаимодействовать с людьми. А также это может быть связано с тем, что сейчас большое количество людей в открытую высказываются против физического насилия, а на психологическое насилие только начали обращать внимание как на проблему и люди поняли, что с ними происходило на самом деле и начали выражать протест.

**Закключение.** Традиции телесных наказаний и психологического насилия в современном обществе еще очень сильны. Этот вопрос нуждается в дальнейшем изучении и анализе со стороны психологов и педагогов.

### **Библиографический список**

1. Аналитический центр ВЦИОМ. URL: [www.wciom.ru](http://www.wciom.ru) (дата обращения: 03.03.2026).
2. Даренских С.С., Трунова А.А. Психологические последствия пережитого насилия // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2020. № 2 (18). С. 227–233.
3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1. СПб.: Лань, 2013. 371 с.
4. Шевцов А.А. Введение в общую культурно-историческую психологию. СПб.: Тропа Троянова, 2000. 537 с.
5. Бочарников М.В., Щербатых Л.Н. Идеи педагогики и воспитания в наследии Л.С. Выготского // Вестник науки. 2024. Т. 4, № 6 (75). 2024. С. 571–574.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Агаева Анастасия Дмитриевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: Nastya.fox88@mail.ru

**Акулов Евгений Александрович** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: akulov052@mail.ru

**Алёшина Анна Евгеньевна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: sobaca19732011@mail.ru

**Алырчикова Кристина Максимовна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: ti\_aly@mail.ru

**Арженных Юлия Сергеевна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: arzhenykh02@bk.ru

**Валеева Софья Андреевна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: sofyavaleeva66@gmail.com

**Валетчик Софья Евгеньевна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: sonyavalet@yandex.ru

**Варакина Алина Ивановна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: avarakina034@gmail.com

**Вититлова Диана Андреевна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: vititlovada@mail.ru

**Ганиева Альбина Мавлетовна** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра психологии, педагогики и социально-духовного образования, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Республика Татарстан; e-mail: milhun@mail.ru

**Герасимчик Егор Владимирович** – студент, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск; e-mail: egor.gerasimchik2007@gmail.com

**Глоба Полина Дмитриевна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: polina.globa08@mail.ru

**Головинова Александра Максимовна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: sashkagmak229@gmail.com

**Гороховик София Олеговна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: sofiaгороховик@mail.ru

**Григорьева Дарья Андреевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: dasenka.grigoreva@mail.ru

**Давлетшина Эльвира Алмазовна** – студент, Елабужский институт (филиал), Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, Республика Татарстан; e-mail davletshinaelvira2@yandex.ru

- Дерюшкина Оксана Валерьевна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград; e-mail: o.derushckin@yandex.ru
- Дилмуродова Фариза Бекзод Кизи** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: farizadilmurodova396@gmail.com
- Дождева Мария Валерьевна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: mari.gorbatova.02@inbox.ru
- Екимовских Алена Тимофеевна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: alenaekimovskikh@gmail.com
- Ефанова Александра Викторовна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: efanovaaleksandra38@gmail.com
- Жарикова Ирина Евгеньевна** – методист, МБУ ДО «Центр дополнительного образования “Одаренность”», г. Старый Оскол; e-mail: irinakot91@mail.ru
- Замбрыцкий Николай Евгеньевич** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: kolyatimyr@gmail.com
- Захарова Екатерина Викторовна** – студент, БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут; e-mail: katezaharova35@gmail.com
- Зубко Ангелина Андреевна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: zubkoa285@gmail.com
- Иванова Анастасия Алексеевна** – студент, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск; e-mail: anastasia.ivanova10@yandex.ru
- Кальерова Виктория Анатольевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: 2143464@mail.ru
- Канарева Екатерина Юрьевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: verbilo\_k@mail.ru
- Карабухина Алена Евгеньевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: akarabukhina@yandex.ru
- Катеринич Артем Алексеевич** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: psykaterinich@gmail.com
- Кичко Анастасия Алексеевна** – студент, институт дошкольного и начального образования, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург; e-mail: anskich1313@gmail.com
- Книга Анастасия Сергеевна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: kniganasta12@gmail.com

**Ковалева Елена Валерьевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: elenakovaleva@mail.com

**Коренева Екатерина Николаевна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: koreneva\_yekaterina@mail.ru

**Корягина Анна Алексеевна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: annakoryagina2002@gmail.com

**Кочетков Михаил Александрович** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: mishakot700@gmail.com

**Куницына Арина Александровна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: arinaky05@gmail.com

**Лойченко Софья Витальевна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: sofya.loichenko@mail.ru

**Мироненко Ирина Викторовна** – педагог-организатор, МБУ ДО «Центр дополнительного образования “Одаренность”», г. Старый Оскол; e-mail: irina.mironenko1994@yandex.ru

**Мостовая София Сергеевна** – магистрант, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск; e-mail: sofiamost@inbox.ru

**Муромцева Анна Сергеевна** – студент бакалавриата, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: asmuromceva@mail.ru

**Охтеркина Надежда Романовна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: ochterkinanadja@gmail.com

**Парфенова Татьяна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитательных технологий, ГАУ ДПО СО «Институт развития образования», г. Самара; e-mail: parfenovasgpu@mail.ru

**Перетолчина Альбина Евгеньевна** – обучающийся с ОВЗ – волонтер, Автономная некоммерческая организация «Центр духовного и творческого развития с возможностью инклюзивного образования «Перемена», г. Казань, Республика Татарстан; e-mail: delfin-s@mail.ru

**Поддубная Анастасия Дмитриевна** – студент, институт дошкольного и начального образования, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург; e-mail: 89128449329@mail.ru

**Понамарчук Диана Дмитриевна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: ippuo23ponamarchukdd@kspu.ru

**Посадова Милена Евгеньевна** – студент, БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут; e-mail: milena.posadova@mail.ru

**Протопопова Алена Владимировна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: ippuo23senkinaav@kspu.ru

- Резвых Алена Александровна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: rezvykh.alna@mail.ru
- Ржанов Алексей Александрович** – старший преподаватель, кафедра общеобразовательных дисциплин, Ангарский государственный технический университет, г. Ангарск;  
e-mail: volley-angarsk@ya.ru
- Рудых Софья Викторовна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: sofanimich2004@gmail.com
- Рябова Анастасия Викторовна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: totomoryu@gmail.com
- Седых Наталья Николаевна** – соискатель-волонтер, направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки, профиль подготовки 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования, кафедра теории и практики начального образования, Институт детства ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет», г. Москва;  
e-mail: dom7nd@mail.ru
- Селева Лидия Сергеевна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: s.lidiya.sergeevna@gmail.com
- Сивакова Екатерина Михайловна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: esivakova644@gmail.com
- Сипкина Ольга Анатольевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: o.sipkina@mail.ru
- Соболевская Екатерина Евгеньевна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: sobolevskijevgenij684@gmail.com
- Сухобрус Яна Максимовна** – магистрант, институт педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР;  
e-mail: Kotovskaya382@yandex.com
- Сушкова Анастасия Ивановна** – студент, институт психологии и педагогики, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец; e-mail: anastasiysuscova@gmail.com
- Тедеева Виктория Хазаровна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: tedeevaviktoria10@gmail.com
- Трутнева Анастасия Андреевна** – студент, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск; e-mail: trutneva2007@mail.ru
- Утехина Екатерина Александровна** – студент, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск;  
e-mail: kittyOkatty@mail.ru
- Федоренко Ульяна Сергеевна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: yla89504273140@gmail.com

**Федорова Александра Алексеевна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: sashhafedorova095@gmail.com

**Федорова Татьяна Сергеевна** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: tanya.fedorova.07@list.ru

**Федотова Юлия Андреевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: fedoska-08@mail.ru

**Фролкин Денис Юрьевич** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: f.d.u.9@mail.ru

**Черняков Дмитрий Александрович** – студент, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: dmitrijchernakov919@gmail.com

**Чильдинова Ксения Алексеевна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: ksyusha.childinova@mail.ru

**Шмидт Ирина Дмитриевна** – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: schmidt.irinaa@gmail.com

**Югова Виктория Викторовна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: ugoва0058@gmail.com

## СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ

**Арамачева Людмила Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: ludvik\_76@mail.ru

**Барканова Ольга Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: barkanova@kspu.ru

**Вербианова Ольга Михайловна**, кандидат биологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: verbianova@kspu.ru

**Груздева Ольга Васильевна**, доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

**Дубовик Евгения Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: dubovikev@kspu.ru

**Дьячук Анна Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: danna@kspu.ru

**Ивкина Юлия Михайловна**, старший преподаватель, кафедра теории и методики начального и дошкольного образования, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург; e-mail: ivkina07@yandex.ru

**Каблукова Инна Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: kablukova@kspu.ru

**Козлова Ольга Викторовна**, старший преподаватель, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: ilinich@kspu.ru

**Краевская Ирина Олеговна**, кандидат филологических наук, доцент, кафедра перевода и переводоведения, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск; e-mail: irinakraevskaya@tspu.ru

**Кунсбаева Гульназ Абдулхаковна**, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра физико-математического образования и информатики, БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут; e-mail: kun\_gulnaz@mail.ru

**Любимова Екатерина Сергеевна**, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград; e-mail: katrin\_4@bk.ru

**Панфилов Алексей Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии, Елабужский институт (филиал), Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, Республика Татарстан; e-mail: panfiloval@mail.ru

**Паршуткина Татьяна Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и профессионального образования, Елецкий государственный педагогический университет им. И.А. Бунина, г. Елец; e-mail: parshutkina@mail.ru

**Прозорова Гульшат Ринатовна**, старший преподаватель, кафедра физико-математического образования и информатики, БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут; e-mail: usguri@mail.ru

**Седых Наталья Николаевна**, соискатель-волонтер, направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки, профиль подготовки 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования, кафедра теории и практики начального образования, Институт детства, ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет», г. Москва; e-mail: dom7nd@mail.ru

**Титова Ольга Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: titovaolga@kspu.ru

**Тихонович Татьяна Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: tichonovich@kspu.ru

**Тодышева Татьяна Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: todysheva@kspu.ru

**Улыбина Екатерина Владимировна**, старший преподаватель, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: ekaterina25@kspu.ru

**Черных Лариса Анатольевна**, доктор психологических наук, доцент, кафедра психологии, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР; e-mail: larisa\_pon@inbox.ru

**Чухрова Марина Геннадьевна**, доктор медицинских наук, профессор, кафедра общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск; e-mail: mbav3@yandex.ru

**Яценко Инна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: yazenko@kspu.ru

Молодежь и наука XXI века

XXVII Международный научно-практический форум студентов,  
аспирантов и молодых ученых

ФЕНОМЕНЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ  
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ  
И ПЕДАГОГИКИ ДЕТСТВА

Сборник статей  
по итогам XIII Всероссийской конференции  
школьников, студентов, молодых ученых,  
посвященной 130-летию со дня рождения Л.С. Выготского

Красноярск, 28–29 апреля 2026 г.

*Электронное издание*

Редактор *А.П. Малахова*  
Корректор *М.А. Исакова*  
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 20.08.26.  
Формат 60х84 1/8.  
Усл. печ. л. 24,4