

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

46 2025
ЧАСТЬ IV

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 46 (597) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Абрам Федорович Иоффе* (1880–1960), русский и советский физик.

Выдающийся отечественный физик и организатор науки Абрам Федорович Иоффе родился в городе Ромны Полтавской губернии (ныне Украина). По окончании Ромненского реального училища он переехал в Петербург и поступил в Петербургский технологический институт, после которого продолжил свое образование в Мюнхенском университете под руководством одного из лучших экспериментаторов того времени, первого лауреата Нобелевской премии по физике Вильгельма Рентгена.

Защитив с высшим отличием докторскую диссертацию, Иоффе отклонил лестные предложения продолжить работу у Рентгена и вернулся в Петербург. Здесь он трудился на кафедре физики Политехнического института, активно включившись в преподавательскую деятельность. Ученый читал курс термодинамики в Горном институте, общую физику на курсах Петра Францевича Лесгафта. В это же время он стал деятельным членом Отделения физики Русского физико-химического общества, сотрудничая с выдающимся голландским физиком-теоретиком Паулем Эренфестом, работавшим тогда в Петербурге. При этом Абрам Федорович не прекращал исследования, начатые еще в Мюнхене. К этому периоду относятся его работы по изучению рентгеновских лучей и электрических свойств диэлектриков, элементарного фотоэлектрического эффекта и магнитного поля катодных лучей, механической прочности твердых тел и способов ее повышения.

В 1916–1917 годах вокруг Абрама Федоровича постепенно сгруппировались талантливые молодые физики из Политехнического института и университета: П. Л. Капица, Н. Н. Семенов, П. И. Лукирский, Я. И. Френкель, Я. Г. Дорфман, Н. И. Добронравов, М. В. Кирпичева, Я. Р. Шмидт, К. Ф. Неструха. Эти ученые стали первыми сотрудниками физико-технического отдела Государственного рентгенологического и радиологического института, одним из инициаторов создания которого был Иоффе. Ныне это всемирно известный Физико-технический институт имени А. Ф. Иоффе Российской академии наук.

Сознавая необходимость максимального сближения учебного и научно-творческого процесса в физическом образовании, в 1919 году Иоффе организовал в Политехническом институте качественно новый физико-механический факультет, теснейшим образом связанный с только что созданным физтехом.

В 1920-е годы, проявив замечательное научное предвидение, Иоффе стал развивать в Физико-техническом институте исследования в наиболее перспективных, как показало время, областях физики: физике ядра, физике полимеров и физике полупроводников.

Абрам Федорович добился выдающихся успехов в области физики полупроводников. Широко известны его

работы, посвященные исследованию механизма проводимости на границе «металл — полупроводник», теории термоэлектрогенераторов, новым полупроводниковым материалам, а также многочисленные изобретения. Эти исследования положили начало целым направлениям в физике полупроводников, успешно развиваемым в последующие годы его учениками. Создание научной школы — огромная заслуга Иоффе перед наукой и страной.

По всей стране было создано множество исследовательских учреждений физико-технического профиля — в Харькове, на Урале, в Сибири. Постепенно физика из «столичной» науки становилась общесоюзной.

Особенно яркой была инициатива Иоффе в создании знаменитой лаборатории № 2 (будущего Института атомной энергии, а ныне Курчатовского центра), где в годы войны начались работы по созданию ядерного оружия. Не менее важным стало и предложение Абрама Федоровича поставить во главе этих исследований одного из своих учеников — Игоря Васильевича Курчатова.

Сейчас в Физико-техническом институте работают ученики учеников Абрама Федоровича — его научные «внуки» и «правнуки», а его идеи в области образования воплощаются ныне в подготовке исследователей-физиков прямо со школьной скамьи на базе научно-образовательного центра института.

В последние годы жизни ученый возглавлял Институт полупроводников (в 1972 году этот институт вошел в Физтех).

Многогранная деятельность Иоффе была отмечена многими наградами и отличиями. Ему было присвоено звание заслуженного деятеля науки, а также звание Героя Социалистического Труда.

Он был избран почетным членом многих национальных академий, институтов и обществ. Его научные работы были удостоены Сталинской премии (1942) и Ленинской премии (1961; посмертно).

Абрам Федорович Иоффе скончался в своем рабочем кабинете 14 октября 1960 года. Похоронен ученый на Литераторских мостках Волковского кладбища.

В честь выдающегося ученого был назван кратер на Луне и малая планета (5222), открытая астрономом Крымской астрофизической обсерватории Н. С. Черных 11 октября 1980 года, а также научно-исследовательское судно «Академик Иоффе», специализированная общеобразовательная школа № 2 города Ромны. Тридцатого октября 2001 года площадь между главными зданиями ФТИ имени А. Ф. Иоффе и Политехнического университета, от которой начинается улица Курчатова, стала Площадью Академика Иоффе.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Рахаев А. И., Гринченко Г. А.

Противодействие терроризму
в образовательной среде: повышение
осведомленности и развитие критического
мышления 209

Сальвицкая Ю. А.

Не просто ностальгия: феномен
возрождения военно-патриотической
игры «Зарница» с точки зрения
советского поколения..... 211

Самоделова Н. Е., Клементьева И. А.

Развитие творческого потенциала
детей старшего дошкольного возраста
с использованием возможностей вокально-
хорового воспитания в ДОУ 213

Смолякова М. В.

Психолого-педагогическая программа
коррекции уровня тревожности у подростков
методами гелотологии «Смех как способ
понять себя» 215

Соколова И. А., Макашина А. В., Панарина Л. Н.

Основные направления преемственности
в условиях реализации федеральных
программ дошкольного и начального общего
образования..... 218

Сорока И. С.

Рекомендации родителям по развитию речи
у ребёнка старшего дошкольного возраста 220

Стойлова А. Р.

Проблемы волонтерского движения среди
молодежи 222

Удонова А. Д.

Речевые квест-игры как средство
профилактики нарушений письменной речи
у младших школьников 223

Федорова Т. К.

Понятие мотивации и способы ее усиления
при изучении экономических дисциплин
в системе среднего профессионального
образования..... 225

Фролова М. С.

Формирование духовно-нравственных
ценностей у учащихся подростков
с задержкой психического развития 226

Хусаинова А. В.

Методы, используемые при изучении
дисциплины «Основы предпринимательской
деятельности» в рамках профессионального
образования..... 228

Чепурная Д. А., Тютюнник Н. С., Гриненко С. В.

Создание условий для познавательно-
исследовательской деятельности
в условиях ДОО 230

Шакирова Е. В.

Недостаточная доступность дополнительного
образования: финансовые и географические
барьеры..... 233

Шафранская А. И.

Взаимодействие учителя-дефектолога
и родителей в процессе создания
коммуникативной среды для ребенка
раннего возраста 236

Юшкова Т. В.

Анализ системы работы
по формированию навыка глагольного
словообразования у детей старшего
дошкольного возраста с задержкой
психического развития в процессе
логопедического сопровождения 238

ПСИХОЛОГИЯ

Быкова В.

Компромисс как выигрыш пары или
проигрыш отдельных личностей..... 241

Гулина Ю. О.

Психологическая сепарация: важный этап
в развитии личности и трансформации
детско-родительских отношений..... 242

Денисова М. Г.

Как победить дисморфофобию: путь
к принятию себя для девушек 244

Дивнич М. А.

Смысловые образования личности:
структура, функции, психологические
характеристики..... 246

Епимахова Ю. А.

Уровень развития коммуникативных навыков
подростков 11–13 лет..... 249

Каирбеккызы Д.

Межличностные конфликты студентов и их
профилактика..... 252

Катина Н. А.

Консультирование подростков: переживание
чувства одиночества в подростковом
возрасте 254

Кузнецова Е. А.

Психологические механизмы адаптации
членов семей участников специальной
военной операции и роль мотивационной
регуляции 259

Кусова Т. А.

Особенности развития зрительного
восприятия у детей с нарушениями зрения.... 261

Кусова Т. А.

Психолого-педагогическое сопровождение
развития зрительного восприятия у детей
с нарушениями зрения..... 263

Негода М. С., Буньо К. А., Стаин И. П.

Психологическая подготовка сотрудников
для эффективного выполнения служебно-
боевых задач..... 266

Самойленко Н. Н.

Коррекция эмоциональных и личностных
проблем младших школьников средствами
песочной терапии 268

Устюжанина М. Н.

Консультирование по вопросам карьерного
роста и профессионального развития:
современные теоретические подходы
и практические модели 270

ПЕДАГОГИКА

Противодействие терроризму в образовательной среде: повышение осведомленности и развитие критического мышления

Рахаев Анатолий Измаилович, доктор искусствоведения, профессор, ректор;
Гринченко Галина Анатольевна, кандидат культурологии, профессор, проректор по научной работе
Северо-Кавказский государственный институт искусств (г. Нальчик)

Цель данной работы — анализ и обоснование необходимости комплексного подхода к противодействию терроризму в образовательной среде. Авторы заостряют внимание на важности не только информационного просвещения, сосредоточенного на повышении грамотности в области террористических угроз, но и совершенствовании критического мышления, способствующего анализу информации, распознаванию манипуляций и формированию личной позиции. Анализируются методы и подходы, позволяющие формирование у обучающихся непоколебимости к идеологии насилия и экстремизма, и развитию гражданской ответственности и активной жизненной позиции.

Ключевые слова: терроризм, угроза, молодежь, деструктивное влияние, идеологические манипуляции.

Проблемы противодействия терроризму и экстремизму приобрели в настоящее время особую остроту и не вызывают сомнения. Подтверждение этому мы находим в повышенном внимании со стороны Правительства Российской Федерации, профильных комитетов и общественных организаций к данному вопросу. Федеральный закон «О противодействии терроризму» так раскрывает данное понятие: «Террористический акт — это совершение взрыва, поджога или иных действий, устрашающих население и создающих опасность гибели человека, причинения значительного имущественного ущерба либо наступления иных тяжких последствий, в целях дестабилизации деятельности органов власти или международных организаций либо воздействия на принятие ими решений, а также угроза совершения указанных действий в тех же целях...» [4, статья 3]. Среди террористов — политические шантажисты, экстремисты, националистические фанатики, религиозные изуверы, сепаратистские палячи, террористы-антиглобалисты и др.

Терроризм, опираясь на социально-политические факторы и идеологические убеждения, систематически использует в своей деятельности насилие или угрозы его применения, целенаправленно устрашая отдельных лиц, манипулируя их поведением для достижения определенных целей.

Особую значимость в этой связи получает работа по недопущению вовлечения молодежи и подростков в экстремистские организации, ввиду их высокой уязвимости, связанной с возрастными характеристиками. Наибольшему риску давления со стороны экстремистской идеологии под-

вергаются среди всех групп населения две категории: выше названная молодежь (по причине возрастной специфики) и лица, принадлежащие к категории повышенного риска.

Обострение данной проблемы еще обусловлено и тем, что неограниченные возможности сети Интернет, медийное пространство, цифровизация и использование современных информационно-коммуникационных технологий способствуют аккомодации терроризма к современным условиям.

В последнее время все чаще замечается распространение запрещенного контента среди студенческой молодежи в образовательной среде высших учебных заведений. Особенности возрастной психологии приводят к большей восприимчивости какой-либо информации, склонности к деструктивному влиянию и идеологическим манипуляциям, а также к различного рода идеям террористической направленности. Причиной этому является широкое использование современных средств коммуникации, таких как мессенджеры и социальные сети, медиаресурсы и интернет-игры, в которых порой содержится пропаганда насилия или экстремизма. Для распространения террористической идеологии часто используются спортивные секции, религиозные объединения и другие общественные организации.

Безусловно, следует отметить, что современная террористическая угроза приобретает новые, более изощренные черты, применяя современные каналы коммуникации. Происходит активное использование информационных, идеологических и психологических методов воздействия и манипуляции чувствами людей, особенно молодежи.

Эти вопросы затрагивают в своих работах С. В. Шмидт, И. М. Купчигина, В. В. Николина, Э. В. Рябцева. Подобные изменения требуют внимания не только с физическими проявлениями террористической активности, но и эффективного противостояния идеологической обработке, блокировки каналов распространения деструктивной информации, повышения критического мышления в молодежной среде и формированию устойчивых ценностей, ориентированных на мир и созидание.

Задача любого учебного заведения — сфокусировать действия студентов, учащихся на вопросах самосохранения в случае террористических действий. Этому способствует проведение в вузах и организациях разъяснительных бесед, кураторских часов, лекций, конференций, в которых в обязательном порядке освещаются все стороны данной проблемы.

Невозможно человеку быть заранее готовым к террористическим действиям, потому что террористы могут проявлять активность в разных условиях и местах, как например, в крупных городах, международных аэропортах, местах пребывания молодежи, проведения крупных мероприятий т. д. Как правило, они действуют внезапно и без предварительных предупреждений, поэтому, важно проявление бдительности ко всем сомнительным деталям и мелочам. Перед любым человеком стоит проблема немедленного сообщения о подозрительных действиях сотрудникам правоохранительных органов.

Появление в незнакомом месте требует быстрого и участливого изучения пространства, направления своего внимания на знаки резервных выходов, виртуально прокладывая маршрут эвакуации на случай беды, не беря во внимание лифты. В залах опасность могут представлять хрупкие и массивные конструкции, которые в случае взрыва, способны нанести смертельные раны и увечья.

Любой человек может оказаться в заложниках и тогда перед ним возникает большое искушение бежать, чего нельзя делать ни в коем случае. В данной ситуации в приоритете — готовность к долгому ожиданию и вера, что тебе придут на помощь. К одному из важных моментов поведения можно отнести погружение в свои воспоминания, связанные с любимыми книгами, фильмами, музыкой, либо обратиться к молитвам. Обязательно сдерживать

себя, не позволяя криков, слез, гнева, сохраняя спокойствие и безмолвие. Быть готовым к отсутствию воды, кислорода в достаточной степени, голоду.

Например, толпа как единый, грозный биологический организм, может действовать по своим собственным и, порой, самым жестким законам, когда интересы и личная безопасность любого человека, отступает на второй план перед волей целого. Для влияния на толпу и изменения ситуации, нужен лидер, волевой человек, способный силой своего убеждения, пользуясь доверием большинства, остановить одержимость толпы.

Вопрос самосохранения в подобной ситуации исключает возможность ретироваться против течения. Целесообразно, застегнувшись на все пуговицы, выбросив все ненужное, мешающее и отвлекающее внимание, превратиться в неприступную крепость. Если что-то выпало из рук, не отвлекаться, не терять бдительность, ничего не поднимать, чтобы не наклоняться. Раз уж это произошло, то главная задача — закрыть голову руками и как можно скорее подняться.

Каждая ситуация требует определенных действий человека: обостренной бдительности, внимания наблюдателя к окружающей нас среде, к попутчикам, чье поведение отклоняется от нормы, чьи действия могут вызывать опасения или тревогу. Поэтому, главная цель в подобной обстановке — избежать неосмысленных действий, способных повлечь за собой агрессию террористов по отношению к беззащитным людям, объединиться, не противоречить террористам, беспрекословно выполняя их команды, сохраняя хладнокровие. Лишь невозмутимость и единство, могут увеличить шансы на выживание.

Лик террориста не имеет пола, возраста, этнической принадлежности или стиля одежды, он способен скрываться под любой личиной. Среди них присутствуют личности, объединенные чудовищной целью. Одни из них видят ее только в насилии, другие — воспринимают террор как возможность обогащения, есть беглецы от правосудия, которым нечего терять, безвольные, зомбированные люди и т. п. Для некоторых из них — это работа, для других — источник существования. В своих устремлениях они игнорируют мораль, пренебрегают человечностью, становясь орудием разрушения в руках тех, кто сеет хаос и смерть.

Литература:

1. Купчигина, И. М. Актуальность формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в воспитательной среде университета / И. М. Купчигина, С. В. Шмидт // Мир науки, культуры, образования. - 2024. - № 2(105). - С. 73–75.
2. Николина, В. В. Концепция адаптивной системы воспитательной деятельности по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности молодежи России, проживающей на территориях новых регионов РФ / В. В. Николина, А. А. Лощилова // Мир науки, культуры, образования. - 2024. - № 3(106). - С. 266–269.
3. Рябцев, Э. В. Организационно-методическое обеспечение процесса профессиональной подготовки курсантов военных институтов Росгвардии к противодействию идеологии экстремизма и терроризма / Э. В. Рябцев // Мир науки, культуры, образования. - 2024. - № 1(104). - С. 320–323.
4. Федеральный закон от 06.03.2006 N 35-ФЗ (ред. от 28.02.2025) О противодействии терроризму / [Электронный ресурс] URL: <https://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-06032006-n-35-fz-o/> (дата обращения 12.11.2025).

Не просто ностальгия: феномен возрождения военно-патриотической игры «Зарница» с точки зрения советского поколения

Сальвицкая Юлия Андреевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кудряшёв Алексей Валериевич, кандидат педагогических наук, доцент
Московский городской педагогический университет

В статье рассматривается феномен ретроинновации на примере военно-патриотической игры «Зарница». Исследование основано на сравнении игры в разные эпохи и на анализе качественных данных, полученных в ходе интервью с пятью респондентами (55–65 лет), участвовавшими в игре в советский период. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью осмысления эффективности традиционных советских форм воспитания в новой социокультурной реальности. Целью работы является анализ мнения непосредственных участников советской «Зарницы».

Результаты свидетельствуют о единодушно положительном отношении к ретроинновации, что обосновывается её воспитательным потенциалом в современных условиях.

Ключевые слова: ретроинновация, патриотическое воспитание, советское детство, качественные исследования, традиции, ценности, интервью.

В эпоху гипертехнологичности и цифровизации мы наблюдаем любопытный культурный феномен: тоска по простому, осязаемому и социальному опыту. Это породило тренд на ретроинновации — не просто ностальгию, а сознательное возвращение и переосмысление практик прошлого с учетом современных реалий и технологий. В своей статье М. В. Богуславский говорит о том, что слово «ретроинновация» не содержит никакого плохого смысла. Оно просто констатирует факт того, что иногда в образовании мы не изобретаем что-то совершенно новое, а возвращаем хорошо забытые старые подходы, давая им вторую жизнь.

Один из самых ярких примеров ретроинновации — возвращение легендарной военно-патриотической игры «Зарница». Разработчицей игры является Зоя Кротова, педагог из Пермского края. Ее инициатива в 1964 году заключалась в моделировании армейской жизни в стенах школы: каждый класс представлял определённый род войск, участники носили соответствующую форму, а педагоги исполняли роли командного состава.

Благодаря своей концепции, игра быстро получила широкое распространение: спустя год — на областном уровне, а в 1967 году в Севастополе состоялся первый Всесоюзный финал с участием 33 отрядов. Масштабы участия были колоссальными: за первые пять лет в «Зарнице» различных уровней приняло участие порядка 20 миллионов школьников. Впоследствии игра стала неотъемлемым элементом программы начальной военной подготовки.

Периодические издания позднего СССР, в частности «Пионерская правда», выступают ценным историческим источником для изучения феномена военно-спортивной игры «Зарница». Издание, являвшееся инструментом государственной идеологии, одновременно отражало и культурное участие самих детей как членов пионерской организации.

В январе 1967 года газета официально объявила о старте Всесоюзной «Зарницы», указав её организаторов (ЦК ВЛКСМ, ГлавПУР и саму редакцию) и воспитательные цели: приобщение к боевым традициям, развитие дисциплины и волевых качеств. В дальнейшем на страницах издания публиковались регламентирующие документы, такие как приказы командующего, что делало «Пионерскую правду» оперативным штабом игры в информационном пространстве.

В настоящее время наблюдается ренессанс игры. В 2024 году Всероссийское движение детей и молодежи «Движение Первых» инициировало проект «Зарница 2.0», собравший более 800 000 участников. В 2025 году к проведению подключились «ЮНАРМИЯ» и Центр «Воин». Современный формат включает комплекс военно-прикладных и интеллектуальных дисциплин, адаптированных к текущим реалиям. Участники преодолевают военизированную полосу препятствий, показывают строевую и огневую подготовки, демонстрируют навыки оказания первой помощи, участвуют в исторической викторине и проходят многие другие этапы.

Одним словом можно сказать, что в советское время готовили солдата, который безоговорочно верит в идею и умеет подчиняться. Сейчас готовят гражданина-патриота, который гордится страной, умеет работать в команде, генерировать идеи и использовать технологии для достижения целей, поставленных государством.

«Зарница 2.0» — это не просто ностальгический ремейк. Это осознанная ретроинновация, где узнаваемая форма наполняется абсолютно новым, актуальным для XXI века содержанием, отвечающим запросам современной молодежи и государственной политике в сфере воспитания.

Также мы не только сравнили военно-патриотическую игру «Зарница» в разные эпохи, но и провели исследо-

Таблица 1

Аспект	Советская «Зарница»	Зарница 2.0
Идеология	Воспитание советского патриота и будущего воина. Идеологическая основа — коммунистическая идеология, готовность к защите социалистического Отечества. Девиз: «За Родину, за партию!»	Формирование «личности-созидателя» и патриота «новой формации». Идеология — гражданский патриотизм, прославление суверенитета и технологического развития России. Девиз «Движения Первых»: «Быть первым — значит быть с Россией!».
Экипировка и оружие	Максимальный минимализм. Маскхалаты из подручных средств, погоны из картона, «винтовки» из палок. Редко — учебные муляжи АК.	Новые технологии. Современная камуфляжная форма, разгрузочные жилеты, защитные очки, радиостанции для каждой группы. Оружие — страйкбольные и пейнтбольные маркеры, которые добавляют реализма и азарта, дроны
Контент и сценарий	Стандартный набор этапов: «Минное поле» (обозначенное флажками), «Химическая атака» (надевание противогаза), перенос «раненого» на носилках.	Креативные тактические игры с использованием лазертага, основы кибербезопасности и робототехники, экологические квесты и т.д.
Организация и масштаб	Всесоюзная пионерская организация. Обязательна для всех пионерских дружин. Проводилась на уровне школы, района, города, страны.	Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение Первых». Аналогично централизована, но в современных условиях. Участие добровольное, но активно поощряемое и продвигаемое.

вание, где узнали мнение советского поколения о возрождении игры в настоящее время. Для сбора эмпирических данных было проведено пять глубинных интервью с респондентами в возрасте от 55 до 65 лет (3 мужчины, 2 женщины), проживавшими в различных регионах СССР (Москва, Самара (раннее-Куйбышев), Одесса, Львов) и активно участвовавшими в «Зарнице» в 60–80 года. Выборка целевая, репрезентативная для исследуемой группы.

На основе анализа интервью были выделены следующие ключевые моменты, отражающие единодушное позитивное отношение респондентов к возрождению «Зарницы». Все респонденты (5 из 5) единогласно отмечали, что «Зарница» была не просто игрой, а мощным инструментом формирования личности. Они подчеркивали, что игра учила действовать в команде. «Это была не твоя личная победа, а победа твоего взвода. Ты отвечал не только за себя, но и за товарища» (Респондент 1, 62 года).

Участники вспоминали о серьезности задач: разведка, охрана знамени, выполнение боевого задания. «Нам доверяли карту, компас, мы должны были не подвести. Это воспитывало чувство долга» (Респондент 2, 65 лет).

Игра позволяла на символическом уровне прикоснуться к подвигу старшего поколения. «Мы надевали пилюльки, красные звезды, и это был не карнавал. Мы чувствовали связь с отцами и дедами, прошедшими войну. Нам нравилось чувство настоящего приключения, дух товарищества, где от тебя зависел успех всех. Если ты не расшифруешь донесение или не пройдешь полосу – подведешь команду». (Респондент 3, 58 лет).

Респонденты отмечали контраст между активностью их детства и современным сидячим образом жизни моло-

дежи. «Целый день на ногах, на свежем воздухе: бегали, ползали по-пластунски, ориентировались на местности. Это была настоящая закалка. И мы не просто бегали, а думали, как обойти, где устроить засаду, как незаметно пройти». (Респондент 4, 60 лет).

Все участники исследования выразили твердую поддержку возрождению «Зарницы». Респонденты видят в игре антидот против разобщенности, виртуализации жизни и дефицита живого общения. «Сейчас дети в телефонах, а тут — реальное взаимодействие, общее дело. Это очень важно сегодня» (Респондент 5, 55 лет).

Возрождение игры воспринимается как мост между поколениями и передача позитивного опыта. «Я рад, что мой внук теперь тоже проходит через это. У нас появилась новая тема для разговоров, общий опыт» (Респондент 1, 62 года).

На вопрос: А что для вас была Зарница? Респонденты ответили следующим образом:

«Для меня — это урок жизни, взаимовыручки, ответственности и патриотизма.

«Для меня — лучшая игра моего детства! Выплеск энергии, азарт, настоящая мужская дружба. Мы же после нее еще несколько дней во дворе продолжали играть».

«Ты чувствовал себя не просто школьником, а частью чего-то большого и важного. Это была атмосфера всеобщего подъема».

Проведенное исследование демонстрирует, что ретроинновация в виде военно-патриотической игры «Зарница» получает высокую степень одобрения со стороны поколения, являющегося носителем оригинального опыта. Мнение респондентов 55–65 лет можно обобщить в следующих тезисах:

1. Все пять респондентов считают возрождение «Зарницы» важной и необходимой мерой.
2. Игра оценивается как комплексный инструмент, развивающий не только патриотизм, но и коллективизм, ответственность, лидерские качества и прикладные навыки.
3. Участники исследования видят в «Зарнице» эффективный ответ на такие современности, как цифровизация, индивидуализм и ослабление физической подготовки молодежи.

4. Возрождение игры воспринимается как способ передачи позитивных ценностей и укрепления связей между поколениями.

Таким образом, «Зарница» как ретроинновация не является ностальгической реконструкцией, а представляет собой адаптацию проверенной временем педагогической технологии к новым социокультурным условиям, что подтверждается её позитивной оценкой носителями исторической памяти об игре.

Литература:

1. Арапова П. И. Нарративное интервью как метод исследования внешкольной повседневности советских школьников // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 5. С. 29–38.
2. Богуславский М. В. Концептуальные основы консервативно-традиционной стратегии развития российского образования // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1(25). С. 17–21
3. Богуславский М. В. Ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике // Ученые записки Орловского государственного университета 2018 № 3(80). С. 215–2018.
4. Богуславский М. В. Ретроинновации – в современную школу // Народное образование. 2024. № 5. С. 66–71.
5. Быкова А. Мысы — родина «Зарницы»? // Звезда. 2012. № 52
6. Зарница. Положение о военно-спортивной игре // Пионерская правда. 1967. № 3. 10 января. С. 2–3.
7. Кудряшёв А. В. Газета Пионерская правда как историко-педагогический источник // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации: Сборник. М.: МПГУ, 2019. С. 378–389.
8. Положение об организации и проведении Всероссийской военно-патриотической игры «Зарница» [Электронный ресурс]. - URL: <https://dsch1.ucoz.org/koHkypc/Papka/polozhenie-zarnica.pdf> (дата обращения 29.10.2025)

Развитие творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста с использованием возможностей вокально-хорового воспитания в ДОУ

Самоделова Наталья Евгеньевна, музыкальный руководитель;
Клементьева Ирина Анатольевна, музыкальный руководитель
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 62» г. о. Самара

1. Актуальность

Все мы помним, как с самого раннего детства мы слушали от наших мам и бабушек колыбельные песни («Баю-баюшки-баю»), песни-прибаутки («Водичка-водичка, умой моё личико»). С возрастом мы приобщались к труду — в семье, в детском саду, школе — и слушали уже песни о труде, о праздниках, шуточные, лирические, патриотические. Но с течением времени жизненный уклад людей кардинально изменился, и цепочка передачи песенного наследия народа прервалась. Всё реже в семьях звучат народные песни, чаще ребёнка окружает агрессивный музыкальный фон. И кому как не нам, музыкальным руководителям дошкольного образовательного учреждения, необходимо возрождать вокально-хоровую культуру воспитанников. Хоровое пение является важнейшим средством музыкального воспитания и играет существенную роль в решении задач всесторон-

него и гармонического развития ребёнка-дошкольника, в развитии социально-личностных и коммуникативных качеств. Занятия пением помогают организовать и объединить детский коллектив, воспитывают такие важные черты личности, как воля, организованность, выдержка. Пение благотворно влияет на детский организм, помогает развитию речи, углублению дыхания, укреплению голосового аппарата. Исполняя песню, где слиты воедино слова и музыка, дети-дошкольники могут не только выражать свои чувства, но и вызывать у слушателей эмоциональный отклик, сочувствие, понимание. В этом состоит доступность этого вида искусства для восприятия детей. Во время коллективного пения происходит общение, которое вызывает особое чувство радости между воспитанниками. К. Д. Ушинский отмечал: «В песне, а особенно хоровой, есть вообще не только нечто оживляющее и освежающее человека, но что-то организующее труд, располагающее дружных певцов к дружному делу...

В песне есть, кроме того, нечто воспитывающее душу и в особенности чувство»... [7, с. 162].

2. Вокальные основы хорового искусства

Хоровое искусство строится с учётом вокально-хоровых основ:

1. Певческая установка — это правильная поза во время пения.
2. Вокальные навыки — это взаимодействие звукообразования, дикции и дыхания.

Работая над звукообразованием, обязательно надо учитывать, что детские голоса несовершенны, быстро утомляемы. Только к 5–6 годам дети могут петь звонко, напевно, выразительно. В последнее время наметилось резкое увеличение количества детей с задержками речевого развития. В нашем детском саду есть группы, которые посещают дети с тяжёлыми нарушениями речи. С педагогами-логопедами у нас ведётся совместная работа по решению коррекционных задач. На музыкальных занятиях большое внимание уделяю проговариванию текста песен, а также пропеванию скороговорок, песенок-прибауток («Бай-качи», «Скок-скок-поскок», «На улице две курицы»), песенок-дразнилок («Ваня, Ваня-простота», «Андрей-воробей»). Таким образом у детей развивается речевой аппарат, память, внимание, воображение, умственные способности, пробуждается интерес к пению.

Овладеть навыком певческого дыхания детям помогают упражнения. Приведем примеры некоторых упражнений, которые применяем в своей работе.

Дыхательные упражнения без звука «Вдох и выдох»: дети кладут ладошки на живот и после слов педагога «Вдох!», делают энергичный вдох носом и задерживают дыхание. На слово «Выдох» выдыхают воздух через рот, губы сложены трубочкой.

Звуковое дыхательное упражнение «Ёжик» способствует очищению лёгких: дети сидят на стульях, пальцы рук сцеплены в кулачок, пальцы подняты вверх изображают иголки ежа, это будет голова ежа. Дети поворачивают «голову ежа» в левую и правую стороны, одновременно произнося звуки: «Пх-пх-пх...»

С помощью таких упражнений дыхательная система оздоравливается, насыщается кислородом, укрепляется нервная система.

3. Хоровые навыки — это взаимодействие ансамбля (т. е. слаженность по темпу, динамике, тембру) и строя. Выбирая репертуар, мы как музыкальные руководители, ясно представляем себе, над какими навыками буду особенно трудиться. Над лёгкостью звучания, если это будет песня подвижная, весёлая («По земле шагает осень» Л. Готман, «Дождика слезинки» Н. Лукониной). Или над напевностью в народных, хороводных песнях «Во поле берёза стояла», «А я по лугу» и другие. Помимо рекомендованных в Программе песен мы стараемся использовать и другие, вновь созданные произведения. Однако необходимо помнить, что такой дополнительный материал может иметь место,

если песня соответствует программным требованиям и используется с учётом конкретных условий работы с детьми.

3. Методы и приёмы обучения при работе над вокально-хоровыми навыками

При работе над вокально-хоровыми навыками на музыкальных занятиях у старших дошкольников мы используем методы и приёмы, направленные на развитие звукообразования, дикции, дыхания, чистоты интонации.

1) Творческие задания.

Например: вокальная игра «Эхо». Дети точно повторяют за педагогом спетую им фразу. Также способствует запоминанию при разучивании песни.

2) Упражнения для распевания.

Поём на слоги «да, дэ, ди, до, ду» на звуке одной высоты.

Для развития дыхания использую приём — пение на выдохе гласных звуков.

Для развития чистоты интонации — пение по цепочке, по рядам — отдельно мальчики, отдельно девочки.

Для развития музыкально-ритмического слуха простукиваем ритм ритмическими палочками — клавесами, каждый слог, например, в песенке-потешке «Андрей-воробей».

3) Приёмы.

Исполнение песни хорошо поющим ребёнком-солистом (одним или несколькими детьми)

Пение только губами без звука («Сломанный телевизор»)

Движения руки педагога и детей с показом направления мелодии вверх или вниз по ступенькам каждый звук или поднимаемся и опускаемся плавно на лифте.

4. Игры для развития вокально-хоровых навыков

Такие игры провожу в свободное от музыкальных занятий время, в индивидуальной работе или подгруппами.

«Угадай мелодию». Игра для закрепления знакомых песен. Можно проводить в нескольких вариантах: дети определяют песню по вступлению, запеву, припеву.

«Волшебный сундучок». Ребёнок выбирает картинку с изображением героя сказки и пропевает придуманные им слова с соответствующей образной интонацией.

5. Наглядные пособия

Для детей дошкольного возраста большое значение имеет наглядность. В своей практической деятельности, используем Комплект наглядных дидактических пособий М. Ю. Картушиной. В комплект входят пособия в виде «живых» картинок с движущимися деталями и классифицируются в зависимости от поставленных задач. Например, в индивидуальной работе при оценке исполнения мелодии воспитанниками 5–6 лет применяем пособие «Музыкальный домик». Говорю детям, что нам нужно помочь Гномику, который звонит в колокольчик

в дверь домика. Если ребёнок спел мелодию правильно, то окошечко в домике незаметно открывается с помощьюдвигающейся детали, прикреплённой с обратной стороны картинки, и в нём появляется поющий ребёнок.

Пособие «Листопад». На картинку с деревом с осенними листочками с помощью ниток крепятся свободнодвигающиеся листики. Ребёнок спокойно делает вдох носом и выдыхает воздух на подвижные листики через рот, губы сложены трубочкой. Таким образом прививается навык спокойного равномерного выдоха.

Также в комплект входят пособия на точное интонирование мелодии «Горошина», «Качели», «Эхо», на развитие ладового слуха «Кузнечик», на расширение певческого диапазона «Баба Яга».

6. Оценка результатов вокально -хоровых навыков у дошкольников

Оценивая результаты по формированию вокально -хоровых навыков у дошкольников обращая внимание на следующие критерии:

Сформированность певческой установки — умение стоять (сидеть) прямо, держать голову без напряжения.

Сформированность звукообразования — умение петь естественным голосом без крика и напряжения, напевно.

Сформированность дикции — умение правильно, ясно пропевать гласные и согласные в слогах, фразах, предложениях.

Литература:

1. Подколзина, О. Пение как средство развития дошкольников. Работа над песней. Песня «Летняя» / О. Подколзина // Музыкальный руководитель. — 2022. — № 5. — С. 6.
2. Роот, З. Я. Скороговорки / З. Я. Роот // Музыкальный руководитель. — 2018. — № 9. — С. 48.
3. Зацепина М. Б., Жукова Г. Е. Учебно-методический комплект к программе «От рождения до школы».
4. Картушина М. Ю. Методические рекомендации к комплекту наглядных пособий «Вокально-хоровая работа в детском саду». Москва. Издательство «Скрипторий 2003». 2010.
5. Равчеева И. П. Организация, проведение и формы музыкальных игр. Волгоград: Учитель, 2014.
6. Сулимова, А. В. Вокально-хоровая работа в детском саду / А. В. Сулимова. — Текст: электронный // Nsportal: [сайт]. — URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/04/01/vokalno-horovaya-rabota-v-detskom-sadu> (дата обращения: 11.11.2025).
7. Ушинский К. Д. Собрание сочинений М.-Л. 1948, т.3.

Сформированность дыхания — умение брать дыхание перед началом пения и между музыкальными фразами (словами).

7. Достижения воспитанников в области вокально-хорового искусства

В результате планомерной и последовательной работы по вокально-хоровым навыкам за последние годы мы достигли немалых результатов. Участвуя в конкурсах, концертах, фестивалях, акциях в номинации «Вокально-хоровое искусство» наши воспитанники являются Победителями, Лауреатами 1,2,3 степеней, Дипломантами.

Городской фестиваль «Поющий ангел» (2021 год) Лауреат 2 степени с песней «Мы — весёлые друзья» Е. Павловой.

Областной фестиваль «Под Покровом Богородицы»(2022 год) в номинации «Вокал» 1 место с песней «Осень» Ю. Михайленко.

В Акции-фестивале «В Единстве наша сила»(2023 год) в номинации «Детский голос Самары!» коллектив «Соловухи» стал Победителем, а в Городском конкурсе-фестивале «Юные дарования Самары»(2024 год) в номинации «Вокальное искусство» Лауреатами 3 степени с песней «Родная моя сторона» Т. Кривовой.

Воспитанники нашего детского сада «Журавушка» с успехом выступали на сцене Самарского Дворца ветеранов на концертах, посвящённых Дню учителя и празднику «День Белых журавлей».

Психолого-педагогическая программа коррекции уровня тревожности у подростков методами гелотологии «Смех как способ понять себя»

Смолякова Марина Викторовна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

Программа строилась с опорой на классическую модель смехотерапии с интеграцией других видов творческой деятельности.

Цель программы: снижение уровня тревожности и развитие коммуникативных навыков подростков через изучение гелотологии и практику осознанного использования юмора.

Задачи программы:

1. Познакомить подростков с основами гелотологии и влиянием смеха на эмоциональное состояние.
2. Сформировать навыки саморефлексии через юмор и позитивное восприятие себя.
3. Развивать коммуникативные способности у подростков.
4. Снизить уровень тревожности у подростков.
5. Создать условия для творческого самовыражения через смех и игру у подростков.

Условия организации занятий: программа состоит из 12 занятий, продолжительность одного занятия 40 минут.

Структура занятий:

- Организационная часть (Вводный блок, 1–2 занятие).
- Основная часть («Смех как способ самопознания», 3–10 занятие).
- Заключительная часть (Рефлексия, 11–12 занятие).

В психолого-педагогической программе коррекции уровня тревожности подростков методами гелотологии на каждое занятие предлагается ряд упражнений и вариантов работы. Задача педагога, курирующего внедрение данной внеурочной деятельности, подстраиваться под настроение и темп группы, и корректировать использование упражнений на свое усмотрение для плодотворного взаимодействия с испытуемыми.

Тематический план

Тема занятия, цель занятия	Содержание
«Что такое смех и зачем он нужен» Цель: Знакомство с понятием «гелотология», показать значение смеха в жизни человека, создать позитивную и доброжелательную атмосферу в группе.	<ul style="list-style-type: none"> – Беседа о роли смеха в жизни человека – Просмотр смешных видеороликов с обсуждением эмоций – Интерактивное упражнение «Какая это эмоция?» – Упражнение «Смешные рожицы» (развитие мимики) – Упражнение «Смех по кругу» – Упражнение «Смешная статистика» (составление графика сколько раз в день подросток смеется, грустит, плачет, злится и др.) – Рефлексия
«Как смех влияет на мое тело и мозг?» Цель: Познакомить с физиологическими и психологическими эффектами смеха, научить простыми упражнениями поднимать себе настроение.	<ul style="list-style-type: none"> – Беседа о влиянии смеха на человеческий организм – Упражнение «Смех и зевота» (сначала зеваем, потом смеемся и сравниваем свои ощущения) – Игра «Зарядка со смехом» (музыкальный флешмоб) – Упражнение «Смешные мелочи» (подростки ищут что-то смешное в комнате) – Экспериментальный блок (замеры пульса до и после упражнений) – Лепка из пластилина своих эмоций – Рефлексия
«Мой смех — мое настроение» Цель: Развивать эмоциональный интеллект через осознание связи между смехом и эмоциями, научить выражать свои чувства через творчество.	<ul style="list-style-type: none"> – Беседа про значения цветов и их влияние на настроение – Упражнение «Какой цвет у моего смеха?» (рисование эмоций) – Упражнение «Смех без причины» (снятие эмоциональных зажимов) – Упражнение «Зеркало» (каждый смотрит на себя в зеркало и изображает разные эмоции) – Упражнение «Повтори как я» – Рефлексия
«Юмор и самоирония» Цель: Формировать здоровое отношение к себе через юмор, развивать умение видеть смешное в повседневных ситуациях.	<ul style="list-style-type: none"> – Беседа «Что меня смешит, а что — обижает?» – Игра «Придумай смешную историю про себя» – Упражнение «Правда или ложь» (придумывание фактов о себе) – Упражнение «Смешной словарь» (подростки придумывают смешные аналоги обычных слов) – Рефлексия
«Дыхание и смех» Цель: Обучить техникам релаксации через дыхательные практики и смех, снять мышечные зажимы в теле.	<ul style="list-style-type: none"> – Дыхательная гимнастика, техники смеха – Упражнение «Имитация смеха животных» (игровая релаксация) – Упражнение «Шарики-смешинки» – Упражнение «Тихий смех» (подростки смеются без звука, используя мимику и жесты) – Рефлексия

Тема занятия, цель занятия	Содержание
«Смешные страхи» Цель: Снизить тревожность через юмористическое переосмысление своих страхов, развивать креативное мышление.	– Беседа «Я боюсь. И это нормально» – Рисование страхов в комичной форме – Упражнение «Страшилка со смешным финалом» – Упражнение «Смеемся страху в лицо» – Рефлексия
«Комикс про меня» Цель: Развивать навыки самопрезентации и творческого самовыражения через создание комиксов и театрализованных сценок.	– Беседа на тему «Кто я такой и как меня видят другие» – Создание комикса о своем дне – Упражнение «Театр» (разыгрывание смешных сценок) – Упражнение «Смешные подписи» (необходимо придумать смешную подпись к предложенным картинкам) – Рефлексия
«Музыка смеха» Цель: Стимулировать слуховое восприятие и двигательную активность через звуковые импровизации и ритмичные игры.	– Беседа на тему «Музыка и настроение» – Упражнение «Сочини смешной звук» (с помощью подручных средств и инструментов) – Упражнение «Оркестр» (подростки все вместе воспроизводят свои придуманные звуки) – Упражнение «Танец смешинок» – Упражнение «Угадай» (запись на диктофон смеха участников группы, угадывание кому какой звук принадлежит) – Рефлексия
«Смех сквозь слезы» Цель: Учить позитивно воспринимать ошибки и сложные обстоятельства, развивать психологическую устойчивость к событиям через игровые ситуации.	– Беседа на тему «Препятствия и трудности и их роль в нашей жизни» – Игры с препятствиями, где ошибки превращаются в шутки – Упражнение «Смеемся над неудачами» (разбор реальных случаев) – Упражнение «Крокодил с помехами» (необходимо показать слово, но при этом смеяться и делать смешные элементы) – Рефлексия
«Мой смешной герой» Цель: Закрепить позитивный образ себя через создание персонажа, наделив его разными качествами.	– Беседа на тему «Смех в литературе» – Упражнение «Нарисуй смешного персонажа» (придумать и изобразить героя, наделив его разными качествами, в том числе вымышленными) – Упражнение «Путь героя» (сочинение истории про своего персонажа) – Рефлексия
«Праздник смеха» Цель: Подвести итоги обучения в формате праздника, дать возможность подросткам проявить себя в безопасной поддерживающей среде.	– Просмотр видеоматериала о значении смеха в мировой культуре – Упражнение «Карнавал» (создание костюмов, масок и др. из подручных средств) – Упражнение «Флешмоб» (разучивание смешного танца) – Рефлексия
«Чему меня научил смех?» Цель: Подвести итоги курса, зафиксировать изменения в эмоциональном-состоянии и коммуникативных навыках участников.	– Рефлексия о курсе занятий – Создание «Книги смеха» группы (фотографии участников с занятий, смешные надписи, картинки, пожелания и др.) – Упражнение «Награждение» (каждый участник группы получает грамоту («Самый громкий смех», «Самый креативный», «Царь несмеян» и др.) – Рефлексия

Литература:

1. Абрамян, Л. А. Смех: истоки и функции / Л. А. Абрамян. — Санкт-Петербург: Наука, 2002. — 220 с.
2. Дубровина, И. В. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимов, Е. М. Борисова и др. — Москва: Просвещение, 1991. — 303 с.
3. Костина, Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми / Л. М. Костина. — Санкт-Петербург: Речь, 2003. — 160 с.
4. Лэндрет, Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений: практическое руководство и философский трактат / Г. Л. Лэндрет. — Москва: Диалектика, 2021. — 480 с.
5. Раимова, Л. А. Смехотерапия как способ оздоровления и метод социокультурной реабилитации граждан пожилого возраста и инвалидов: Методическое пособие для специалистов отрасли / Л. А. Раимова, Н. А. Федорова. — Казань: Веда, 2015. — 53 с.

6. Савостьянов, А. И. Психическое здоровье школьника: учебно-практическое пособие / А. И. Савостьянов. — Москва: Педагогическое общество России, 2006. — 64 с.

Основные направления преемственности в условиях реализации федеральных программ дошкольного и начального общего образования

Соколова Ирина Анатольевна, воспитатель

Макашина Анна Викторовна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 11 Белоглинского района» (Краснодарский край)

Панарина Людмила Николаевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 21 Белоглинского района» (Краснодарский край)

Статья освещает основные направления преемственности между дошкольным и начальным общим образованием в условиях реализации федеральных программ, а также раскрывает особенности и проблемы, которые могут возникать на этом переходном этапе. Предлагаются пути решения проблем взаимодействия двух ступеней образования.

Ключевые слова: преемственность, детский сад, начальная школа, ФГОС, федеральный государственный стандарт, успешное развитие личности ребенка, проблемы преемственности, пути решения.

В современном образовании особое значение приобретает проблема преемственности между различными ступенями обучения. Преемственность между дошкольным и начальным общим образованием предполагает не только плавный переход детей из одной образовательной среды в другую, но и обеспечение целостного, непрерывного развития личности ребенка. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) задают основные направления этой работы, обеспечивая готовность ребенка к школьному обучению и успешную адаптацию к новым условиям.

Определим сущность преемственности в образовании. Преемственность — это согласованное взаимодействие между уровнями образовательной системы, направленное на сохранение непрерывности и целостности педагогического процесса. В контексте дошкольного и начального образования она предполагает согласование целей, задач, содержания, методов и форм организации деятельности.

Центральными задачами преемственности являются:

- сохранение и развитие индивидуальных особенностей ребенка;
- формирование умений, необходимых для успешного обучения в школе;
- обеспечение эмоционального комфорта и психологической готовности к школе;
- согласование образовательных программ и требований на разных ступенях.

Разберем основы преемственности и задачи федеральных государственных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) и начального общего образования (ФГОС НОО).

ФГОС ДО определяет направления развития, воспитания и обучения детей, его основная цель — создание

условий для полноценного личностного становления и формирования предпосылок учебной деятельности.

Ключевые задачи ФГОС ДО:

- развитие социально-коммуникативных, познавательных, речевых, художественно-эстетических и физического направлений;
- формирование познавательной активности и исследовательского интереса к окружающему миру;
- обеспечение психологической готовности к школе [3].

ФГОС НОО задает требования к результатам освоения программ, структуре и условиям их реализации.

Основные направления ФГОС НОО:

- формирование универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных;
- успешная адаптация ребенка к школьной жизни;
- развитие самостоятельности, ответственности и умения учиться [4].

Таким образом, оба стандарта подчеркивают значимость формирования у ребенка навыков самоорганизации, взаимодействия в коллективе, коммуникативных и познавательных способностей. Важно, чтобы переход из детского сада в школу был постепенным и не сопровождался стрессом.

Взаимодействие педагогов дошкольных учреждений и начальной школы должно быть системным: совместное планирование, обмен информацией о детях, согласование содержания программ и проведение общих мероприятий.

В детском саду формируются предпосылки к учебной деятельности — умение слушать и понимать задание, работать в группе, проявлять инициативу, развивать память, внимание и мышление. В школе эти навыки ста-

новятся основой для формирования универсальных учебных действий.

Развитие речи и коммуникативных способностей, бесспорно, занимает важное место. В детском саду дети учатся выражать мысли и слушать других, а в школе — аргументировать, строить монологические высказывания и участвовать в совместной работе.

Психологическая готовность к обучению включает эмоциональную устойчивость, саморегуляцию, умение устанавливать контакты, положительное отношение к учебной деятельности. Педагоги и психологи помогают ребенку преодолеть тревожность и укрепить мотивацию.

Реализация преемственности невозможна без активного участия родителей. Их необходимо информировать о задачах переходного периода, вовлекать в образовательный процесс, организовывать консультации и тренинги.

Каждый ребенок уникален, имеет свои темпы развития, интересы и потребности. Важно в образовательной работе использовать диагностические методики для определения уровня развития ребенка, разрабатывать индивидуальные маршруты развития и обучения, создавать условия для реализации творческого потенциала каждого ребенка.

Современные подходы включают игровые, проектные и исследовательские методы, применение цифровых технологий и интерактивных ресурсов. Это делает процесс обучения более увлекательным и способствует формированию ключевых компетенций [5].

Большое внимание уделяется детям с особыми образовательными потребностями. Для них создается доступная среда, адаптируются программы, педагоги осваивают специальные методы работы.

Немаловажно обозначить проблемы преемственности и найти пути их решения (таблица 1).

Предлагаются несколько практических рекомендаций, способствующих более эффективному решению возникающих проблем. В частности, необходимо:

— организовать систему преемственных мероприятий (экскурсии в школу, совместные праздники, встречи с учителями);

— внедрять игровые формы подготовки к школьному обучению;

— активно привлекать родителей к участию в образовательных проектах;

— разрабатывать индивидуальные планы сопровождения для детей с особыми потребностями;

— проводить регулярные мониторинги готовности к обучению в школе.

На базе наших детских садов проводятся занятия по подготовке к школе.

За основу мы взяли программу «Преемственность». Ее содержание учитывает особенности дошкольного и начального образования, что обеспечивает наилучшие условия для комфортного перехода с одной образовательной ступени на другую.

Таким образом, преемственность между дошкольным и начальным образованием является важнейшим условием успешного развития ребенка. Реализация федеральных программ и стандартов требует согласованных действий всех участников образовательного процесса — педагогов, родителей и администрации. Только совместная, целенаправленная работа позволит создать благоприятные условия для плавного перехода детей к школьному обучению, раскрытия их способностей и формирования основ успешной личности.

Таблица 1. Проблемы и пути их решения

Недостаток взаимодействия между педагогами	
Проблема: педагоги детских садов и школ часто работают изолированно друг от друга.	Решение: организация совместных методических объединений, проведение круглых столов, обмен опытом, совместное планирование переходных мероприятий.
Недостаточная информированность родителей	
Проблема: родители не всегда понимают, как помочь ребенку на этапе перехода в школу.	Решение: проведение просветительских мероприятий, индивидуальных консультаций, выпуск памяток и рекомендаций.
Различия в требованиях и подходах	
Проблема: несогласованность программ, различие в требованиях к детям.	Решение: согласование образовательных программ, разработка единых критериев оценки готовности к школе.

Литература:

1. Елькина О. Ю., Сабурова Н. Л., Мониторинг учебных достижений младших школьников как средство повышения качества начального образования. Учебное пособие — М.: Флинта, 2017. — 163 с.
2. Пархоменко Е. А., Дубовова А. А., Матвеева И. С. Психолого-педагогическое сопровождение как инновационное направление в подготовке молодых педагогов-воспитателей // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2024. № 11 (237). С. 315–318.
3. Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования».

4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования».
5. Федосова Н. А., Коваленко В. Е., Дядюнова И. А., Преемственность: программа по подготовке к школе 5–7 лет. — М.: Просвещение, 2016. — 169 с.

Рекомендации родителям по развитию речи у ребёнка старшего дошкольного возраста

Сорока Ирина Сергеевна, воспитатель

МБДОУ Центр развития ребенка — детский сад № 10 «Радуга» г. Новоалтайска (Алтайский край)

Старший дошкольный возраст (5–7 лет) является критически важным этапом в формировании речевой компетенции ребёнка. В этот период происходит активное обогащение словарного запаса, совершенствование грамматического строя и развитие навыков построения связных высказываний. Успешность речевого развития напрямую влияет на формирование мыслительных процессов, качество социальных взаимодействий, академическую успеваемость и самооценку ребёнка.

При правильном подходе к развитию речи ребёнок будет лучше подготовлен к школьному обучению, разовьёт необходимые коммуникативные навыки, повысит уверенность в себе и улучшит социальные взаимодействия. Это создаст прочную основу для дальнейшего интеллектуального и личностного роста ребёнка.

Особое внимание следует уделить основным направлениям работы с ребёнком. Для обогащения словарного запаса необходимы регулярные беседы о текущих событиях, совместное чтение художественной литературы, изучение окружающего мира через наблюдения. Важно использовать синонимы и антонимы, работать с образными выражениями, составлять тематические словари, играть в игры на подбор определений и создание ассоциативных цепочек.

Формирование правильной артикуляции достигается через ежедневные артикуляционные упражнения, проговаривание скороговорок, чистоговорок для тренировки дикции. Необходимо демонстрировать правильное положение органов речи, играть в игры на развитие речевого дыхания, выполнять упражнения на развитие фонематического слуха и работать над интонационной выразительностью.

Грамматическое развитие включает освоение согласования частей речи, употребление предлогов, склонение существительных, построение сложных предложений. Важно работать со стихотворными формами, формировать навыки словообразования и развивать морфологические представления.

Развитие связной речи осуществляется через рассказы о прожитом дне, пересказ художественных произведений, театрализованные игры, составление описательных рассказов и создание творческих историй. Эффективна также

работа с сюжетными картинками и составление рассказов-описаний.

Создание речевой среды играет ключевую роль в развитии речи. Необходимо организовывать семейные обсуждения, совместные прогулки, посещение культурных мероприятий, организацию праздников и игры со сверстниками. Важно создавать мотивирующие ситуации для общения и участия в групповых занятиях.

Развитие творческих способностей происходит через рисование, лепку, конструирование и создание поделок. Художественное самовыражение способствует развитию речи и воображения ребёнка. Музыкальные занятия и театрализованная деятельность оказывают значительное влияние на развитие речи у детей. Во время пения и игры на музыкальных инструментах дети учатся правильно произносить звуки и слова, развивают музыкальный слух и чувство ритма. Это способствует улучшению артикуляции и расширению словарного запаса. Театрализованная деятельность, включающая в себя разыгрывание сценок и постановку спектаклей, помогает детям развивать навыки общения и выражения своих мыслей. Они учатся строить диалоги, передавать эмоции и интонации, что положительно сказывается на их речевых способностях. Кроме того, участие в театральных постановках способствует развитию воображения и креативности, что также важно для развития речи.

Эмоциональная поддержка является неотъемлемой частью процесса развития речи. Важно обеспечивать искреннюю похвалу, отмечать достижения, демонстрировать прогресс, создавать ситуации успеха и поддерживать инициативу ребёнка. Ведение дневника успехов и совместное празднование достижений также способствуют развитию речевых навыков.

При организации развивающей среды необходимо правильно подбирать образовательные ресурсы: качественную детскую литературу, развивающие настольные игры, конструкторы и пазлы, дидактические материалы, аудиокниги и интерактивные приложения. Важно создать комфортную атмосферу, основанную на уважении к мнению ребёнка, внимательном слушании, доброжелательной реакции и терпении к ошибкам.

Эффективное взаимодействие с ребёнком включает различные формы общения: совместные игры, беседы за столом, чтение перед сном, обсуждение мультфильмов и анализ прочитанных книг. Развивающие занятия должны включать артикуляционную гимнастику, пальчиковые игры, речевые упражнения, творческие задания и логические задачи.

Для успешного развития речи важно проводить регулярный мониторинг речевого развития ребёнка. Это включает наблюдение за речью в естественной среде, анализ словарного запаса, оценку грамматической правильности, проверку звукопроизношения, изучение связной речи и диагностику фонематического восприятия.

Среди типичных проблем речевого развития встречаются нарушения звукопроизношения, бедный словарный запас, аграмматизмы в речи, нарушение связности речи, заикание и мутизм. Для их решения рекомендуется обращаться к специалистам: логопеду, дефектологу, психологу.

Организация занятий должна быть систематической, с учётом индивидуальных особенностей ребёнка. Оптимальная продолжительность занятий — 15–20 минут ежедневно. Важно чередовать разные виды деятельности, создавать игровую атмосферу и постепенно усложнять задания.

Современные технологии могут стать эффективным инструментом развития речи. Обучающие приложения, интерактивные игры, развивающие видео, аудиосказки и онлайн-занятия помогают разнообразить процесс обучения и сделать его более привлекательным для ребёнка.

В домашних условиях рекомендуется организовать специальный речевой уголок с набором для артикуляционной гимнастики, дидактическими играми, развивающими пособиями, книгами разных жанров, материалами для творчества и музыкальными инструментами.

Практические упражнения должны включать артикуляционную гимнастику, игры на развитие дыхания, упражнения на звукоподражание, задания на составление рассказов, игры со словами и творческие задания.

Таким образом, успешное развитие речи ребёнка старшего дошкольного возраста требует комплексного подхода, включающего целенаправленную работу родителей совместно с образовательными учреждениями. Регулярность занятий, эмоциональная вовлечённость взрослых, внимательное отношение к успехам и неудачам ребенка создают оптимальные условия для формирования полноценной речевой компетенции.

Родители играют важнейшую роль в поддержании мотивации ребёнка к обучению, поскольку именно семья создаёт первый опыт общения и формирует основы будущей коммуникативной активности. Совместные занятия помогают детям не только освоить новые знания и умения, но и почувствовать свою значимость и уникальность, развить уверенность в себе и желание познавать мир вокруг.

Важно понимать, что каждый ребёнок индивидуален, и скорость освоения материала может различаться. Поэтому рекомендуется учитывать особенности темперамента, характера и интересов конкретного ребёнка, выбирая наиболее подходящие методики и подходы.

Организация благоприятной образовательной среды, использование игровых методов, сотрудничество с профессионалами позволяют обеспечить гармоничное развитие ребёнка, подготовить его к успешному школьному обучению и заложить основу будущих интеллектуальных и личностных качеств. В конечном итоге, качественная речь становится залогом уверенности, хорошей адаптации в коллективе и успешных результатов в учёбе, создавая фундамент для благополучного будущего каждого маленького гражданина нашей страны.

Литература:

1. Азова, О.И., Чернова О. Н. Говорим правильно. Игры и упражнения для развития речи детей старшего дошкольного возраста. Москва: ТЦ Сфера, 2022.
2. Богуславская, З.М., Смирнова Е. О. Развитие речи детей дошкольного возраста. Практическое пособие для воспитателей детских садов. Москва: Просвещение, 2023.
3. Бородин, А. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2022.
4. Гусарова, Ю. А. Развитие речи ребенка старшего дошкольного возраста. Волгоград: Учитель, 2023.
5. Максимук, Н. Н. Советы логопеда. Родителям о детской речи. Москва: Эксмо, 2022.

Проблемы волонтерского движения среди молодежи

Стойлова Анастасия Рамильевна, педагог-организатор
Дом детства и юношества «Факел» г. Томска

Хочешь почувствовать себя человеком — помоги другому.

Принципы безвозмездности, добровольности уважения и ответственности близки всем, кто хочет, знает и понимает, что сделать жизнь общества более благополучной, справедливой и гармоничной можно, но только совместными усилиями каждого из его членов.

Все эти принципы присущи волонтерам — людям, которые добровольно и безвозмездно помогают другим, занимаясь общественно полезной деятельностью.

Волонтеры (добровольцы) во всём мире трудятся в больницах и специальных учреждениях, помогают людям с ограниченными возможностями здоровья, пострадавшим в катастрофах и стихийных бедствиях, участвуют в поиске пропавших людей.

К сожалению, на данный момент добровольчество нельзя считать полностью структурированной и отлаженной практикой.

Существует множество проблемных вопросов, затрудняющих полное развитие молодежного добровольчества.

К таким проблемам можно отнести следующие:

Поддержка государством молодежного добровольчества

Отсутствие общеизвестных школ волонтерства, а также устоявшихся традиций добровольчества современной России (государственные инициативы, социальные проекты, культурные традиции, образовательные программы, молодежные движения) нередко приводят к торможению определенных действий (нехватка информации и финансирования, выгорание, правовые и административные барьеры, неравномерное распределение ресурсов) в связи с потребностью в поиске или разработке определенных методов и решений, которые помогли бы грамотно выстроить структуру волонтерской деятельности.

Нуждается в доработке законодательная база, правовое регулирование этой деятельности осуществляется различными правовыми актами. Предлагается принять, наконец, закон о волонтерском движении, предварительно проработав его с представителями добровольческих организаций.

Проблемы мотивации, система поощрения добровольческого труда

Молодежь нестабильна в своих интересах, постоянно меняет их круг, считает, что бесплатная деятельность как волонтерство — удел тех, кто не может развиваться в жизни и найти свое место в ней. К сожалению, современная система поощрения требует дополнения и доработки: увеличение значимости волонтерской книжки (не только для поступления в вуз), увеличение наград для активных волонтеров, публичное признание их вклада,

предоставление скидок и бонусов на обучение, проезд и другие услуги, продвижение социальных сетей и онлайн-платформ, где молодежь может делиться опытом и находить единомышленников, привлечение опытных волонтеров для наставничества молодежи, внедрение волонтерских проектов в учебную программу как обязательную часть обучения.

Добровольно-принудительный характер общественной работы

Многие еще относятся к волонтерскому движению в России недоверчиво, памятуя о добровольно-принудительном характере общественной работы в нашем недавнем советском прошлом.

Однако, несмотря на все проблемы, волонтерство продолжает активно развиваться и расширять сферы своей деятельности, создавая новые отрасли волонтерства.

Реализация городской программы «Фабрика добра» для с целью вовлечения школьников в благотворительную деятельность является одной из самых эффективных форм работы с молодежью.

Городская программа воспитания и дополнительного образования «Фабрика Добра» реализуется на протяжении шести лет, за это время в программе приняли участие 35 образовательных учреждений города Томска, более 4000 школьников, которые сделали более 6000 общественно-полезных дел.

В процессе реализации программы осуществляется обучение детей по направлениям добровольческой деятельности, которое проходит в 2 этапа: подготовительный и практический.

Подготовительный этап включает в себя психологические тренинги, мастер-классы, интерактивные площадки, семинары, лекции, практические занятия и т. д., помогают детально изучить направления волонтерской деятельности.

Психологические тренинги позволяют выявить у детей истинные мотивы волонтерской деятельности, развить коммуникативные навыки в коллективе при помощи упражнений, практических заданий.

Следующий этап (практика) представляет собой организацию и проведение мероприятия на основе направлений добровольчества. Практические мероприятия направлены на отработку полученных знаний, приобретение навыка безвозмездной помощи: выезды в центры оказания помощи участникам СВО (плетение сетей, изготовление носилок, окопных свечей и т.д.)

Для реализации программы также привлекаются внешние партнеры:

Ресурсный центр развития добровольчества «Бумеранг Добра70»;

Центр социальных инициатив города Томска;

Региональное отделение общероссийского общественного движения «Народный фронт «в Томской области»;

ТРО ООО Российский союз ветеранов Афганистана;

Томское региональное отделение Всероссийского Общественного Движения «Волонтеры-медики»;

Приют для собак «Дог Хаус»;

Всероссийская общественная организация «Волонтеры Победы»;

Волонтерское движение студентов Томского государственного университета;

Волонтерский отряд Томского государственного педагогического университета «Точка зрения»;

Волонтерское движение «Волонтеры культуры»;

Волонтерское движение «Молодая Гвардия»;

Первый музей славянской мифологии.

Благотворительный фонд «ЭтоПроДобро»

Томский волонтерский центр «Георгиевские пчелки»

Волонтерское объединение «Так точно 70»

Волонтерское сообщество «Маскировка для СВОих — 70»

«Военно-Патриотический Центр «Друзья Чебурашки»

ТРОО «Ассоциация ветеранов Разведки и Спецназа»

Воскресенская церковь г. Томска

На протяжении учебного года волонтерам выдаются волонтерские книжки, на сайте Добро.ру проставляются электронные часы за волонтерскую деятельность.

Участие в добровольческих инициативах учитывается при поступлении в качестве личного достижения и может принести абитуриентам дополнительные баллы к ЕГЭ. Бонусы за волонтерство начисляют 258 российских вузов (согласно рекомендациям Минпросвещения России, дополнительные баллы должны начисляться за 100 и более часов добровольческой деятельности)

Совместные усилия могут привести к созданию эффективных программ и проектов, которые будут способствовать развитию волонтерства и решению социальных проблем регионов.

Таким образом, несмотря на существующие проблемы, волонтерское движение на региональном уровне имеет значительные перспективы развития. Укрепление финансирования, повышение осведомленности о возможностях волонтерской деятельности и разработка систематического подхода к работе с волонтерами помогут создать сильное и эффективное волонтерское сообщество, способное вносить значимый вклад в развитие региона.

Речевые квест-игры как средство профилактики нарушений письменной речи у младших школьников

Удонова Анастасия Денисовна, студент
Московский городской педагогический университет

В статье автор пытается определить важность речевых квест-игр в коррекции нарушений письменной речи у младших школьников.

Ключевые слова: речевые квест-игры, младшие школьники.

Период младшего школьного возраста является наиболее важным для формирования письменной речи. Именно в данный период закладываются навыки звукобуквенного анализа, орфографической зоркости, грамматического строя речи и регулятивных функций, обеспечивающих успешное овладение письмом. Нарушения письменной речи (дисграфия, дислексия, аграфия и др.) нередко формируются из-за несформированности языковых умений и психофизиологических причин.

Одним из эффективных средств коррекции таких трудностей является применение **речевых квест-игр**, которые позволяют сочетать игровой, познавательный и речевой компоненты образовательной деятельности.

Речевая квест-игра — это организованная игра в образовательных целях, в которой участники проходят последовательность речевых заданий, объеди-

нённых общим нарративом, конечной целью и системой подсказок.

Формирование письменной речи опирается на ряд взаимосвязанных психолингвистических и когнитивных процессов:

1. Фонематическая система

Основой для успешного освоения навыков письма служит хорошо развитый фонематический слух и способность к фонематическому анализу и синтезу. Недостаточное развитие этих компонентов неизбежно влечет за собой фонематические ошибки, проявляющиеся в смешении букв, а также в пропусках и перестановках.

2. Лексико-грамматическая система

Дефицит лексических ресурсов, наряду с затруднениями в морфологических и словообразовательных процессах, составляет фундамент для возникновения аграмматических нарушений.

3. Связная речь и структура текста

Чтобы успешно справиться с письменными заданиями, необходимо уметь выстраивать логичные рассуждения, точно подбирать языковые средства и придерживаться основной мысли.

4. Когнитивные функции

Способность к концентрации, запоминанию, согласованности движений глаз и рук, а также к управлению своими действиями и эмоциями — все это критически важно для того, чтобы письмо было как технически верным, так и осмысленным.

Эти функции могут системно развиваться в условиях правильно организованной речевой игры.

5. Игровой подход в обучении младших школьников

Для ребенка младшего школьного возраста игра является основополагающей деятельностью, и ее развивающий потенциал остается высоким и в младших классах. В этот период игра служит:

- 1) Двигателем, побуждающим к действию.
- 2) Инструментом для облегчения учебного процесса.
- 3) Путем к развитию познавательных способностей.
- 4) Способом прочного закрепления полученных знаний.

Среди всех видов игр особое место занимают **квесты**, которые гармонично сочетают в себе исследовательский дух, поиск решений, коллективное взаимодействие и логические задачи.

Структура квеста

1. Вводная мотивация (сюжет)

Например, «спасти Словарное королевство от путаницы».

2. Маршрут/карта

Деление работы на станции («Орфографическая башня», «Замок звуков», «Лес слов»).

3. Система заданий

От простых к сложным: звуковой анализ → орфограммы → грамматика → текст.

4. Итоговая миссия

Создание короткого письменного текста, решение логической задачи.

5. Обратная связь и поощрение

Медаль, диплом, сбор пазла — эмоциональное завершение.

Методические принципы создания речевых квестов

1. Принцип игровизации — задания должны быть интересны, эмоциональны.

Литература:

1. Логопедия: нарушения письменной речи у младших школьников / И. А. Поварова, В. А. Гончарова. 2-е изд. — М.: Юрайт, 2021.
2. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. — М.: ВЛАДОС, 1997

2. Принцип постепенного усложнения — от простых речевых операций к сложным.

3. Принцип интеграции видов речевой деятельности — чтение, письмо, говорение.

4. Принцип доступности — задания соответствуют возрастным возможностям.

5. Принцип опоры на зону ближайшего развития — оптимальный уровень трудности.

6. Принцип повторяемости — квесты позволяют закреплять материал без утомления.

7. Принцип наглядности — карточки, карты, картинки, схемы.

Рассмотрим, какие задания на коррекцию могут включаться в речевых-квест играх при фонематической дисграфии, аграмматической дисграфии, нарушениях орфографических навыков:

Профилактика фонематической дисграфии

Квесты включают задания:

- выделение звука в слове,
- соотнесение звука и буквы,
- фонематические «шифры»,
- что стабилизирует звукобуквенные связи.

Профилактика аграмматической дисграфии

Используются задания на:

- согласование слов,
- выбор правильной грамматической формы,
- восстановление предложений.

Профилактика нарушений орфографических навыков

Включаются:

- задания на орфографическую зоркость,
- подбор проверочных слов,
- поиск ошибок.

Формируются орфографические действия (анализ → выбор правила → проверка).

Таким образом, речевые квест-игры являются эффективным средством профилактики нарушений письменной речи у младших школьников, поскольку позволяют комплексно развивать основные предпосылки письма: фонематическую систему, лексико-грамматический строй, связную речь и когнитивные функции. Их использование делает образовательный процесс более мотивирующим, динамичным и продуктивным.

Понятие мотивации и способы ее усиления при изучении экономических дисциплин в системе среднего профессионального образования

Федорова Татьяна Константиновна, студент магистратуры

Научный руководитель: Баянова Лейля Наилевна, кандидат экономических наук, доцент
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

Современный выпускник профессионального образовательного учреждения должен не только владеть специальными знаниями, умениями и навыками, но и ощущать потребность в достижениях и успехе; знать, что он будет востребован на рынке труда. Под мотивацией следует понимать движущую силу в поведении и деятельности человека, в том числе, и в процессе формирования будущего профессионала [1]. Даже если выбор будущей профессии студентом был сделан не вполне самостоятельно и недостаточно осознанно, то, целенаправленно формируя устойчивую систему мотивов деятельности, можно помочь будущему специалисту в профессиональной адаптации и профессиональном становлении. Обратимся к классификации учебных мотивов:

- 1) познавательные мотивы (приобретение новых знаний и стать более эрудированным);
- 2) широкие социальные мотивы (подразумевает долг, ответственность, понимание социальной значимости учения, принести пользу обществу); выражаются в стремлении личности самоутвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус через учение;
- 3) прагматические мотивы (иметь более высокий заработок, получать достойное вознаграждение за свой труд);
- 4) профессионально-ценностные мотивы (расширение возможностей устроиться на перспективную и интересную работу);
- 5) эстетические мотивы (получение удовольствия от обучения, раскрытие своих скрытых способностей и талантов);
- 6) статусно-позиционные мотивы (стремление утвердиться в обществе через учение или общественную деятельность, получить признание окружающих, занять определенную должность);
- 7) коммуникативные мотивы; (расширение круга общения посредством повышения своего интеллектуального уровня и новых знакомств);
- 8) традиционно-исторические мотивы (установленные стереотипы, которые возникли в обществе и укрепились с течением времени); — утилитарно-практические мотивы (меркантильные, научиться самообразованию, стремление усвоить отдельный интересующий предмет);
- 9) учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов);
- 10) мотивы социального и личного престижа (утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе и в определенном ближайшем социальном окружении);

11) неосознанные мотивы (получение образования не по собственному желанию, а по влиянию кого-либо, основано на полном непонимании смысла получаемой информации и полном отсутствии интереса к познавательному процессу).

В систему учебных мотивов входят внешние и внутренние мотивы. К внутренним мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения; необходимо, чтобы сам обучаемый захотел что-то сделать и сделал это, т. к. истинный источник человека находится в нем самом. Внешние мотивы исходят от родителей, педагогов, группы, в которой обучается студент. Очевидно, что мотивация безусловно играет важную роль в жизни человека, оказывая влияние на его поведение и систему ценностей. Отсутствие мотивации может привести к апатии, неопределенности в жизни и развитию разного рода психических расстройств.

В рамках исследования следует отметить, что представляет собой учебная мотивация. Учебная мотивация представляет собой совокупность внутренних психологических установок и внешних стимулов, которые формируют желание обучающегося активно осваивать новый материал, преодолевать трудности и достигать успехов в учебе [5].

Исследования отмечают, что важную роль в поддержании и усилении мотивации играет обратная связь от преподавателя. Регулярная и конструктивная оценка результатов дает возможность обучающемуся объективно оценить свои силы и скорректировать дальнейшие действия [5].

Мотивация играет ключевую роль в обучении экономическим дисциплинам, так как данные дисциплины требуют глубокого понимания и анализа различных экономических процессов и явлений [2]. Поддерживать высокий уровень мотивации важно по нескольким причинам. Например, она помогает студентам сохранить интерес к изучаемому материалу и целеустремленно работать над его освоением. Следует отметить, что мотивация помогает также студентам лучше усваивать информацию и применять ее на практике. Если студент испытывает интерес и внутреннюю мотивацию к изучаемым темам, он будет активнее участвовать в учебном процессе, задавать вопросы. Конечно, мотивация способствует постоянному развитию студентов. Экономика само по себе явление подвижное, соответственно изучение данного рода дисциплин требует от обучающихся постоянного поиска информации и совершенствования навыков.

Следует понимать, что интерес учащегося к изучаемому предмету обусловлен не только профессионально-стью преподавания учебного материала, но и личными

качествами педагога. Преподаватель, который доброжелательно относится к окружающим, не опаздывает, серьезно и ответственно выполняет свою работу, вовремя проверяет контрольные, самостоятельные и практические работы студентов, ценится ими.

Также с целью формирования мотивации активно используются интерактивные методы [3]. Интерактивный метод обучения — это метод, предполагающий взаимодействие между педагогом и обучающимся в режиме диалога или беседы. К интерактивным методам обучения относят: мозговой штурм; сравнительные диаграммы, кластеры и пазлы; интерактивное занятие с использованием ИКТ; круглый стол в форме дебатов или дискуссии; деловые игры; метод проектов. Цель интерактивных методов обучения сводится к созданию максимально комфортных условий для обучающихся, при которых они будут чувствовать свою успешность и интеллектуальную состоятельность.

Например, одним из популярных методов является деловая игра. Представим пример деловой игры, которую можно организовать в рамках изучения дисциплины «Основы предпринимательской деятельности» [4]. Игра включает в себя три раунда: первый — выбор направления бизнеса, регистрация ИП; второй — разработка бюджета

и привлечение инвесторов; третий — продвижение продукта. В каждом раунде команды получают карточки с условиями задачи. После завершения раунда проводится общий разбор принятых решений всеми участниками. Команда, набравшая наибольшее количество баллов за успешное прохождение всех раундов, объявляется победителем. Основными критериями начисления баллов является: оригинальность идей, четкость действий, правильность расчётов и убедительность аргументов.

Итак, эффективным средством повышения мотивации учебной деятельности студентов являются интерактивные методы обучения. Примеры интерактивных методов обучения: мозговой штурм; сравнительные диаграммы, кластеры и пазлы; интерактивное занятие с использованием ИКТ; круглый стол в форме дебатов или дискуссии; деловые игры; метод проектов; BarCamp (антиконференция). Цель интерактивных методов обучения сводится к созданию максимально комфортных условий для обучающихся, при которых они будут чувствовать свою успешность и интеллектуальную состоятельность. Также мы отметили, что в контексте усиления мотивации играет роль не только интерес обучающегося к изучаемому предмету, но и личные качества педагога.

Литература:

1. Арестова, О. Н. Мотивация как негативный фактор мышления / О. Н. Арестова // Современная психология мотивации; под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002 — С. 233–243.
2. Асеев, В. Г. Мотивы поведения и формирование личности/В. Г. Асеев.- М.: Политиздат, 1976 -157 с.
3. Афанасьева, Н. В. Структура мотивации достижения: автореф. дисс.... канд. психол. наук / Н. В. Афанасьева. — М., 1999–23с.
4. Бабина, Н. В. Предпринимательская деятельность. Трасовые услуги населению. Учебное пособие / Н. В. Бабина. — М.: Альфа-М, Инфра-М, 2019. — 240 с.
5. Иванов, И. Ф. Психологические основы мотивации учения школьников / И. Ф. Иванов. — М.: Просвещение, 2021. — 256 с.

Формирование духовно-нравственных ценностей у учащихся подростков с задержкой психического развития

Фролова Милана Сергеевна, студент магистратуры
Курганский государственный университет

В данной статье рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования духовно-нравственных ценностей у учащихся подросткового возраста с задержкой психического развития. Обращается внимание на специфику нравственного развития данной категории обучающихся, обусловленную особенностями их познавательной и эмоционально-волевой сферы. Обосновывается необходимость целенаправленной и систематической работы, интегрированной в учебно-воспитательный процесс. Определяется ключевая роль личностно ориентированного подхода, создания воспитывающей среды и тесного взаимодействия педагогов и семьи в становлении ценностных ориентаций подростков с ЗПР.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, задержка психического развития, подростковый возраст, ценности, коррекционная педагогика, нравственное воспитание, личностные результаты.

Актуальность проблемы формирования духовно-нравственных ценностей в современном образо-

вательном пространстве не вызывает сомнений. В контексте реализации ФГОС личностные результаты, среди

которых выделяется становление гражданской идентичности, усвоение гуманистических и демократических ценностных ориентаций, являются приоритетными. Особую значимость эта задача приобретает при работе с учащимися с задержкой психического развития, которые в силу своих психофизиологических особенностей находятся в группе риска по десоциализации и аморальному поведению [5].

Подростковый возраст, являясь сензитивным периодом для становления системы ценностей, у детей с ЗПР протекает с дополнительными сложностями. Незрелость эмоционально-волевой сферы, недостаточность произвольной саморегуляции, ограниченность и конкретность мышления, сниженная познавательная активность затрудняют процесс интериоризации общественных норм и моральных принципов. Как отмечал Л. С. Выготский, нравственное воспитание аномального ребенка есть, в первую очередь, воспитание его культурного развития [1]. Для подростка с ЗПР характерна поверхностность суждений, зависимость от мнения ближайшего окружения, трудности в прогнозировании последствий своих поступков, что нередко приводит к асоциальным проявлениям.

Понятие «духовно-нравственные ценности» в отечественной педагогике трактуется как фундаментальные, общечеловеческие ориентиры, определяющие отношение человека к миру, другим людям и самому себе. К ним традиционно относят добро, справедливость, честность, уважение, патриотизм, семью, милосердие. С точки зрения В. В. Давыдова, ценности становятся личностными только тогда, когда они пережиты и приняты человеком в процессе деятельности и общения [2].

У учащихся с ЗПР процесс присвоения ценностей имеет специфическую динамику. Исследования В. И. Лубовского, У. В. Ульяновой и других ученых показывают, что у таких детей наблюдается запаздывание в формировании высших чувств — совести, долга, ответственности, эмпатии [4,7]. Их нравственные представления часто носят фрагментарный и ситуативный характер. Подросток с ЗПР может знать правила поведения, но не применять их в реальной жизни, так как связь между знанием и действием у него оказывается недостаточно прочной. Это обуславливает необходимость не простого сообщения знаний о нормах морали, а создания условий для их эмоционального проживания и практического применения.

Деятельностный подход, разработанный в трудах А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, является методологической основой для построения системы духовно-нравственного воспитания [1, 3, 6]. Развитие личности происходит в деятельности, и именно через специально организованные виды деятельности подросток с ЗПР может усвоить нравственные образцы. Ведущей деятельностью в подростковом возрасте, по мнению Д. Б. Эльконина, является общение со сверстниками. Поэтому создание ситуаций содержательного, ценностно-насыщенного общения становится ключевым инструментом педагога [8].

Эффективным способом формирования духовно-нравственных ценностей является интеграция воспитательных усилий в различные виды учебной и внеурочной деятельности. На уроках литературы через анализ поступков героев, их мотивов и последствий у подростков формируются представления о добре и зле, чести и бесчестии. Исторические события дают богатый материал для обсуждения тем патриотизма, гражданственности, долга. Предметы художественно-эстетического цикла (музыка, изобразительное искусство) способствуют эмоциональному развитию, пробуждению чувства прекрасного.

Коррекционно-развивающая работа по формированию духовно-нравственной сферы должна строиться с учетом индивидуально-типологических особенностей каждого подростка с ЗПР. Необходимо реализовывать принцип «частичного участия», когда ученик включается в деятельность на том уровне, который ему доступен.

Роль педагога в этом процессе невозможно переоценить. Он выступает не только как транслятор знаний, но и как носитель нравственных эталонов, образец для подражания. Его задача — создать в классе атмосферу доверия, взаимного уважения и психологической безопасности. Именно в такой среде подросток с ЗПР, часто имеющий негативный опыт социального взаимодействия, может раскрыться, почувствовать себя принятым и значимым. Педагогу необходимо обладать высоким уровнем эмпатии, чтобы понимать внутренний мир ребенка, его переживания и конфликты, и тонко направлять его в русло позитивных ценностей.

Не менее важным является сотрудничество с семьей. Семья остается первичным и наиболее влиятельным институтом формирования ценностей. Однако во многих семьях, воспитывающих детей с ЗПР, наблюдаются стихийность воспитания, либо гиперопека, либо эмоциональное отвержение. Задача школы — психолого-педагогическое просвещение родителей, вовлечение их в совместную деятельность, формирование единой ценностной системы «школа — семья». Родительские собрания, индивидуальные консультации, совместные праздники и проекты способствуют созданию единого воспитательного пространства.

Алгоритм работы по формированию духовно-нравственных ценностей можно представить в виде последовательных, но гибких этапов. Начинается работа с диагностического этапа, который включает изучение исходного уровня сформированности нравственных представлений и ориентаций подростка, особенностей его семейного воспитания и социальной ситуации развития. Далее следует этап установления эмоционального контакта и создания мотивации. Без доверительных отношений с педагогом любая воспитательная работа обречена на неудачу.

Следующим шагом является организация разнообразной социально-значимой деятельности, в которой подросток может применить и закрепить нравственные модели поведения. Этот этап сопровождается постоянной

рефлексией — обсуждением поступков, их мотивов и последствий, как своих собственных, так и литературных героев или исторических личностей. Завершающим этапом является поддержка самостоятельных нравственных выборов подростка и обобщение им приобретенного опыта, перевод внешних социальных требований во внутренние личностные установки.

Таким образом, формирование духовно-нравственных ценностей у учащихся-подростков с задержкой психического развития представляет собой сложный, многопла-

новый и длительный процесс, требующий целостного, системного подхода. Он должен быть основан на глубоком понимании специфики их развития, опираться на деятельностную парадигму и личностно-ориентированное взаимодействие. Создание воспитывающей среды, интеграция усилий всех участников образовательных отношений — педагогов, родителей, сверстников — позволяет заложить прочный фундамент для становления нравственной, ответственной и социально-адаптированной личности, способной к осознанному духовному росту.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М.: Смысл, 2005. — 1136 с.
2. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
4. Лубовский, В. И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский. — М.: Академия, 2005. — 464 с.
5. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
7. Ульenkova, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / У. В. Ульenkova, О. В. Лебедева. — М.: Академия, 2002. — 176 с.
8. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

Методы, используемые при изучении дисциплины «Основы предпринимательской деятельности» в рамках профессионального образования

Хусаинова Алина Викторовна, студент

Научный руководитель: Баянова Лейля Наилевна, кандидат экономических наук, доцент
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В настоящее время обучение и развитие предпринимательства является одним из наиболее важных аспектов, которому уделяется особый интерес. В недалеком прошлом, считалось, что предпринимательство предполагает природные качества, такие, как инициатива, наличие боевого духа, умение рисковать, способность к анализу, коммуникативные навыки, и эти особенности рождаются вместе с людьми. Основным предположением в те времена являлось то, что предпринимательству нельзя научиться. Основой для изменения данной гипотезы послужило то, что изучение особенностей предпринимательства в большей части служит для усвоения знаний. Следовательно, в настоящее время обучение предпринимательству является одним из важных направлений образовательного процесса. Рассмотрим особенность изучения дисциплины «Основы предпринимательской деятельности» в системе профессионального образования.

Предварительные компетенции, которыми должны овладеть обучающиеся, следующие [3]:

ОК-5-способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;

ОПК-2- способностью находить организационно-управленческие решения и готовностью нести за них ответственность с позиций социальной значимости принимаемых решений;

ОПК-4 — способностью осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации;

ОПК-6- владением методами принятия решений в управлении операционной (производственной) деятельностью организаций.

Объем дисциплины в зачетных единицах составляет 3 зачетные единицы. В результате освоения учебной дис-

циплины «Основы предпринимательской деятельности» планируется получение обучающимися определенных умений и знаний.

Обучающийся должен знать: экономические основы поведения организаций; о способах сбора, обработки и анализа информации; основные виды и формы предпринимательства; о конкурентной среде для принятия управленческих решений; особенности регистрации предприятий и фирм различных форм хозяйствования; основные маркетинговые методики оценки экономических и социальных условий осуществления предпринимательской деятельности; методики поиска новых рыночных возможностей; основные методики оценки экономических и социальных условий осуществления предпринимательской деятельности; механизмы формирования новых бизнес-моделей; правила ведения аудитором рабочей документации; правила оформления результатов аудиторской проверки.

Обучающийся должен уметь: использовать способы сбора, обработки и анализа информации о конкурентной среде для принятия управленческих решений; использовать данные о затратах на производство и реализацию продукции, о способах формирования цен на продукцию; применять методы оценки эффективности использования ресурсов предприятия, необходимые для решения поставленных экономических задач.

Таким образом, дисциплина «Основы предпринимательской деятельности» в СПО способствует получению знаний и навыков, необходимых для создания и развития собственного бизнеса. Если даже обучающийся не планирует заниматься предпринимательской деятельностью, полученные знания будут полезны для достижения личностных результатов. Например, в результате освоения дисциплины у обучающихся развивается умение систематизировать и отрабатывать быстро изменяющуюся экономическую информацию [2].

Современный этап развития профессионального образования предполагает подготовку творчески мыслящих и инициативных специалистов, способных находить нетрадиционные решения, приносить прибыль и реализовывать экономически выгодные проекты [2].

Важную роль в контексте изучения дисциплины приобретают мультимедийные технологии, которые представляют собой интеграцию различных форматов информации, таких как текст, изображения, аудио и видео, для создания более эффективного и увлекательного образовательного процесса. Сегодня в системе профессионального образования используются электронные учебники, онлайн-курсы, учебные приложения.

Рассмотрим подробнее возможность использования интерактивных методов обучения. Отметим, что под интерактивными методами следует понимать способы организации обучения, при которых обучающиеся активно взаимодействуют друг с другом и с преподавателем, обмениваются знаниями, опытом, идеями, решают проблемы и совместно создают новое знание. В отличие от традици-

онных методов, где основной акцент делается на передаче информации от преподавателя к обучающемуся, интерактивные поощряют вовлечённость, самостоятельность, критическое мышление учащихся.

Явное преимущество интерактивных методов состоит в том, что в отличие от классических они решают ряд задач, таких как: формирование интереса у студентов к теме, повышение эффективности усвоения знаний, развитие самостоятельности, развитие навыков руководителя. Исходя из этого, мы полагаем, что при обучении предпринимательству наиболее эффективно использовать интерактивный метод. Мы предлагаем следующие интерактивные методы: проведение «круглого стола» (дискуссия, дебаты); мозговой штурм; деловая (ролевая) игра; анализ конкретных ситуаций (метод ситуационного обучения); метод проектов.

Так, «круглый стол» представляет собой метод обучения, одну из форм публичного обсуждения проблемы и познавательной деятельности студентов, позволяющая закрепить полученные ранее, к примеру, на лекции, знания, восполнить недостаточность информации, научить культуре ведения беседы.

Дискуссия представляет собой вид спора или диалога, в рамках которого рассматривается, исследуется, обсуждается какая-либо проблема с целью достичь взаимоприемлемого, а по возможности, и единого мнения по её разрешению. Например, для дискуссии можно предложить тему «Нужна ли государственная поддержка малому бизнесу в России?». Здесь обучающиеся могут отметить необходимость такой поддержки, аргументируя свое мнение низкой кредитоспособностью начинающих предпринимателей. В то же время, обучающиеся могут отметить, что излишняя зависимость от государства негативно влияет на независимость предпринимательства и, даже, может стать преградой для развития. Другая актуальная тема — «Может ли малый бизнес выжить без риска банкротства?». Обучающимся необходимо обсудить природу риска в предпринимательской деятельности и выяснить, существуют ли подходы, которые могут исключить риск банкротства.

Дебаты предполагают обсуждение и обмен мнениями по предложенному вопросу. Во время занятия студенты приводят примеры, факты, аргументируют, поясняют, доказывают и т. д. Основное отличие дебатов от дискуссии состоит в том, что эта форма «круглого стола» предполагает однозначного ответа на поставленный вопрос — «да» или «нет».

Мозговой штурм (от англ. brain storming — штурм мозга) — это оперативный метод интенсификации процесса группового поиска решения проблемы. Она решается на основе стимулирования творческой активности, при котором студентам предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастических. Например, вопрос для мозгового штурма «Какие методы увеличения прибыли вы можете предложить для бизнеса, который является сезонным? (например, «Резиденция Деда Мороза»).

Деловая (ролевая) игра представляет собой метод обучения, во время которого происходит моделирование реальной ситуации из профессиональной деятельности в игровой форме. Здесь обучающимся можно взять на себя роли инвестора и молодого предпринимателя. Предпринимателю нужно привести веские доводы, показать доходность и рентабельность вложений, чтобы инвестор дал средства на развитие бизнеса [1].

Анализ конкретных ситуаций (case-study — изучение случая) — это метод, основанный на моделировании или использовании реальной ситуации в целях анализа данного случая, выявления проблем, поиска альтернативных решений и принятия оптимального решения проблемы [1].

Метод проектов представляет собой подход, при котором обучающиеся активно участвуют в практических проектах, при разработке которых они используют теоретические знания на практике, что способствует формированию у студентов навыков сотрудничества, деле-

гирования задач, обсуждения и доведения своих идей до реализации. Здесь следует отметить возможность разработки бизнес-планов и их защиты перед другими студентами и преподавателями. Интересно, что в данном случае используется сразу несколько методов, так как в рамках разработки бизнес-планов обучающиеся проводятся исследование рынка, конкурентов, делают SWOT анализ, определяют целевую аудиторию и бюджет. Также можно попросить обучающихся взять конкретную компанию, например, «Озон» и проанализировать в письменные в виде основу ее успеха. В рамках данного занятия обучающимся так же нужно будет сделать SWOT анализ.

Итак, на данный момент одним из эффективных методов изучения дисциплины «Основы предпринимательской деятельности» является использование интерактивных технологий, например, таких как: деловые игры, дебаты, дискуссии. При разработке занятий важно учитывать интересы обучающихся, их уровень подготовки и мотивацию.

Литература:

1. Ветошкина Т., Шнайдер Н. Активные и интерактивные методы обучения / Т. Ветошкина, Н. Шнайдер. — М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2015—164 с.
2. Канаева Т. А., Профессиональное становление студентов СПО в контексте практико-ориентированных технологий, Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), № 12(20), 2012, www.sisp.nkras.ru. (Дата обращения: 05.11.2025).
3. Рабочая программа дисциплины «Основы предпринимательской деятельности». — URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/transportnye-sredstva/library/2024/12/14/rabochaya-programma-uchebnoy-distipliny-osnovy> (дата обращения: 04.11.2025).

Создание условий для познавательно-исследовательской деятельности в условиях ДОО

Чепурная Диана Алексеевна, воспитатель;
Тютюнник Наталья Сергеевна, учитель-логопед;
Гриненко Светлана Владимировна, педагог-психолог
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад «Сказка»

В статье раскрыто понятие и значение познавательно-исследовательской деятельности старших дошкольников. Даны рекомендации по построению развивающей предметно-пространственной среды.

Ключевые слова: познавательно-исследовательская деятельность, развивающая предметно-пространственная среда, интеллектуальная инициатива.

Организация поисковой и познавательно-исследовательской деятельности дошкольников способствует:

1. У детей — развитию познавательной и учебной деятельности, психических процессов, активизации мышлений, умственных умений анализа, синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции, развитию речи, умению формулировать свои мысли;

2. У педагогов — изучению и внедрению новых технологий, повышению профессионального мастерства;

3. Повышению статуса ДОО и качества образовательной работы, соответствию современным требованиям дошкольного образования.

Познавательно-исследовательская деятельность старших дошкольников является одним из методов развивающего (личностно-ориентированного) обучения,

направленного на формирование самостоятельных исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов), способствует развитию творческих способностей и логического мышления, объединяет знания, полученные в ходе учебно-воспитательного процесса и приобщает к конкретным жизненно важным проблемам. Образовательный процесс строится как самостоятельный поиск воспитанниками нового знания, новых познавательных ориентиров высокого уровня сложности, а процесс исследования становится определяющим для построения обучения.

Цель: формирование у детей способности творчески самостоятельно осваивать способы исследования окружающего мира.

Развитие ребенка дошкольного возраста во многом зависит от разнообразия видов деятельности, которые осваиваются им в процессе партнерства со взрослым. Это игровая деятельность, познавательно-исследовательская, продуктивная деятельность, коммуникативная деятельность, восприятие художественной литературы, трудовая деятельность.

Конечно, ребенок познает мир в процессе любой своей деятельности. Но именно в познавательно-исследовательской деятельности дошкольник получает возможность напрямую удовлетворить присущую ему любознательность.

Познавательно-исследовательская деятельность — это форма активности ребенка, направленная на познание свойств и связей объектов и явлений, освоение способов познания, способствующая формированию целостной картины мира.

Познавательно-исследовательская деятельность детей в детском саду — это специально организованная деятельность, позволяющая ребенку под руководством педагога или самостоятельно добывать информацию и овладевать представлениями о том или ином предмете, объекте, физическом или природном явлении. В контексте ФГОС ДО, познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий; развитие воображения и творческой активности, формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, организацию занятий в форме партнерской деятельности со взрослым, где дети получают возможность проявить собственную познавательную активность.

В ходе познавательно-исследовательской активности воспитанники знакомятся с различными способами познания, что позволяет стимулировать интерес к самостоятельному изучению мира.

В систему познавательно-исследовательского взаимодействия в детском саду рекомендуется включать такие виды активности:

- Наблюдения (исследовательская работа на участке, знакомство с повадками питомцев в уголке природы и т. д.);

- Проведение опытов (проращивание семян, превращение воды в пар или лед, свойства магнита, свойства почвы и минералов и др.);

- Коллективное решение проблемных ситуаций, занимательных задач;

- Просмотр мультфильмов или роликов познавательного содержания с последующим обсуждением;

- Работа с наглядными тематическими материалами (рассматривание иллюстраций, фотографий, альбомов, рисунков, схем);

- Оформление тематических выставок;

- Сбор коллекций (например, коллекции необычных игрушек, коллекции открыток, растений и др.);

- Разыгрывание фантазийных путешествий по странам и континентам, в ходе которых дошкольники узнают о традициях разных национальностей, различиях климата и способа проживания;

- Поисково-исследовательские проекты («Что в имени тебе моем...», «Земля — наш общий дом», «Эти удивительные камни»).

Главное достоинство исследовательской деятельности заключается в том, что она дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. Необходимость давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы, стимулирует развитие речи детей. Нельзя не отметить положительного влияния исследования на эмоциональную сферу ребенка, на развитие его творческих способностей.

Познавательно-исследовательская деятельность дошкольника в естественной форме проявляется в виде, так называемого, детского экспериментирования с предметами и в виде вербального исследования вопросов, задаваемых взрослому (почему, зачем, как?).

И задача педагогов, не подавлять детские эмоции и любознательность, а опираться на них, насыщать жизнь детей значимыми для них разнообразными событиями. Чем разнообразнее и интенсивнее исследовательская деятельность, тем больше новой информации получает ребенок, тем быстрее и полноценнее он развивается.

Удовлетворяя свою любознательность в процессе активной познавательно-исследовательской деятельности, ребенок, с одной стороны, расширяет свои представления о мире, с другой — овладевает основополагающими культурными формами упорядочения опыта: причинно-следственными, родовидовыми, пространственными и временными отношениями, позволяющими связывать отдельные представления в целостную картину мира.

Следовательно, чем разнообразнее и интенсивнее исследовательская деятельность, тем больше новой информации получает ребенок, тем быстрее и полноценнее он развивается.

Воспитатель использует разнообразные приемы повышения активности ребенка в познавательно-исследовательской деятельности:

- Обеспечивает интерес к предстоящей деятельности через мотивацию, образность, эмоциональность, значимость и необходимость участия каждого в деятельности;
- Стимулирует исследовательское поведение ребенка в ходе поиска способа выполнения («Как?», «Что узнаешь при этом?»);
- Обсуждает с детьми возможные варианты поиска, прогнозирования хода и результата («Если так, то...», «Что изменится, если...»);
- Помогает составлять алгоритм, уточнять правила и ограничения (схемы, знаки);
- Использует приемы развития творческого воображения, творческой педагогики.

Дети старшего дошкольного возраста активно стремятся узнать об окружающем мире как можно больше. И опытно-экспериментальная деятельность способна мобилизовать силы дошкольников в познании реальности, в самостоятельном раскрытии ее связей, отношений, закономерностей. Это положительно сказывается на развитии речи, умении выстраивать сложные предложения, делать выводы.

Через познавательно-исследовательскую деятельность дошкольники получают возможность напрямую удовлетворить присущую им любознательность, упорядочить свои представления о мире. Обучение должно содержать элементы самостоятельной исследовательской деятельности, оно должно быть «проблемным» и строится как самостоятельный творческий поиск, а использование исследовательских методов обучения на занятии поможет педагогу увлечь, заинтересовать, пробудить жажду познания в каждом ребенке.

Нельзя упрекать ребенка за неудачи, или испорченный материал. Важно разобраться, почему не получилось. Важно выслушать ребенка и услышать его мысли, мнение.

Некоторым детям свойственна лень мысли: им не хочется думать. Именно по этой причине они нередко отказываются от выполнения задания со словами: «Я не знаю, я не умею». В то же время при участии взрослых они вполне способны сделать то, что им предлагают. Не давайте им готовые ответы, и помогайте в поисках способов действия. Лучше побуждать детей к исследовательской деятельности. Для ее развития полезны занимательные задачи, загадки, посильные головоломки, развивающие игры и упражнения.

Содержание опытно-экспериментальной деятельности строится из четырех блоков педагогического процесса:

1. Занятия с детьми (плановые мероприятия).
2. Совместная деятельность с детьми (наблюдения, труд, художественное творчество).
3. Самостоятельная деятельность детей (работа в экспериментальном уголке).
4. Совместная работа с родителями (участие в различных исследовательских проектах).

В процессе эксперимента:

- Дети получают реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания;

- Идет обогащение памяти ребенка, активизируется его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации;
- Развивается речь ребенка, так как дошкольнику необходимо давать отчет об увиденном, делать выводы и общения.

Одним из эффективных методов познавательно-исследовательского обучения дошкольников является проектный метод.

Использование проектного метода в познавательно-исследовательской деятельности способствует становлению ребенка, как самостоятельного и инициативного субъекта познания. Проектная деятельность — это партнерская деятельность взрослого и ребенка, которая разворачивается как исследование вещей и явлений окружающего мира, доступное и привлекательное для детей, потому что они получают возможность проявить собственную исследовательскую активность, а не выступать в роли пассивного слушателя. Знания, приобретенные детьми в ходе проекта, становятся достоянием их личного опыта.

Выделяет три основных этапа в познавательно-исследовательском проекте:

- 1-й — подготовительный: постановка цели и задач, определение методов исследования, предварительная работа с педагогами, детьми и их родителями, выбор оборудования и материалов;
- 2-й — исследовательский (основной): поиск ответов на поставленные вопросы разными способами;
- 3-й — обобщающий (заключительный): обобщение результатов работы в самой различной форме, их анализ, закрепление полученных знаний, формулировка выводов и составление рекомендаций, представление результатов.

Презентация результатов проекта может быть в любой интересной для детей форме: выставка, мини-музей, книжки-малышки, развлечение, праздник, драматизация сказки, викторина и др.

Перед воспитателем в группе детского сада стоит задача: создание условий и оказание активной помощи в познавательно-исследовательской деятельности детей. С этой целью в группе создаются уголки экспериментирования.

Дошкольники — прирожденные исследователи, тому подтверждение — их любознательность, постоянное стремление к эксперименту, желание самостоятельно находить решение в проблемных ситуациях. Задачей педагога является не пресекать эту деятельность, а наоборот, активно создавать условия для этого.

Непосредственный контакт ребенка с предметами или материалами, элементарные опыты с ними позволяют познать их свойства, качества, возможности, пробуждают стремление узнать больше, обогащают яркими образами окружающего мира. В ходе опытной деятельности дошкольники учатся наблюдать, сравнивать, отвечать на

вопросы, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи, соблюдать правила безопасности.

Познавательная-исследовательская деятельность позволяет ребенку моделировать в своем сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, ответах, установлении взаимозависимостей, закономерностей и т. д. При этом преобразования, которые он производит с предметами, носят творческий характер — вызывают интерес к исследованию, развивают мыслительные операции, стимулируют познавательную активность, любо-

пытливость. И что немаловажно: специально организованное экспериментирование носит безопасный характер.

Таким образом, создание благоприятных условий для познавательной-исследовательской деятельности в ДОО — это не просто требование ФГОС ДО, а стратегическая инвестиция в будущее детей. Она закладывает фундамент для формирования критического и исследовательского мышления, столь необходимого для дальнейшего успешного обучения в школе и адаптации в быстро меняющемся мире.

Литература:

1. Веракса Н. Е., Галимов О. Р. Познавательная-исследовательская деятельность дошкольников. М., 2014.
2. Рыжова Н. А. Экологический проект «Мое дерево». М., «Карапуз-Дидактика», ТЦ «Сфера», 2006.
3. Соломенникова О. А. Ознакомление с природой в детском саду. М., 2015.
4. Савенков А. И. Детское исследование как метод обучения старших дошкольников. Лекции 5–8. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007.
5. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Методические рекомендации/ под ред. Прохоровой Л. Н. — М.: «Аркти», 2004г.

Недостаточная доступность дополнительного образования: финансовые и географические барьеры

Шакирова Екатерина Викторовна, педагог-организатор
МАУ ДО «Дом детского творчества» Октябрьского района г. Ставрополя

Введение

Дополнительное образование — важный элемент развития личности, позволяющий раскрыть потенциал, приобрести новые навыки и определиться с профессиональным выбором. В современном мире, где знания устаревают с невероятной скоростью, дополнительное образование перестало быть роскошью или просто хобби. Оно стало необходимостью, ключевым фактором конкурентоспособности на рынке труда, инструментом личностного развития и социальной адаптации. Курсы программирования, художественные и музыкальные кружки, углубленное изучение языков, спортивные секции — все это формирует критическое мышление и творческий потенциал, а также расширяет кругозор ребёнка. Однако сегодня значительная часть детей и подростков сталкивается с серьёзными барьерами при попытке получить доступ к качественным программам дополнительного образования. Ключевые препятствия — финансовые ограничения и географическая удалённость. Рассмотрим их природу, масштабы и возможные пути преодоления.

Финансовые барьеры: масштаб проблемы

Стоимость дополнительных занятий нередко становится решающим фактором, исключающим ребёнка из

образовательного процесса. Даже относительно недорогие кружки оказываются неподъёмными для малообеспеченных семей. Это создаёт ситуацию, когда талантливые дети из семей с низким доходом остаются вне системы качественного дополнительного образования, теряя возможности для развития своих природных способностей.

Основные финансовые препятствия:

– Платные программы. Многие востребованные направления (программирование, иностранные языки, художественная студия и т. д.) существуют преимущественно в коммерческом формате, и их стоимость может достигать десятков тысяч рублей. Даже государственные учреждения нередко вынуждены вводить платные услуги, особенно в крупных городах, где спрос превышает предложение бесплатных мест. Такая практика усиливает финансовую нагрузку на семьи и уменьшает шансы детей из социально уязвимых слоёв населения получать качественное дополнительное образование.

– Сопутствующие расходы. Покупка инвентаря, костюмов, материалов. Даже если само занятие условно бесплатное (например, в государственном центре творчества), существует ряд сопутствующих затрат. Экипировка для спорта (коньки, форма, инвентарь), материалы для творчества (краски, холсты, глина), костюмы для выступлений, оплата поездок на конкурсы и фестивали, учебники и специализированное программное обеспечение — все

это увеличивают итоговую стоимость кружков и секций и ложится тяжёлым бременем на семейный бюджет. Эти «скрытые» расходы могут быть неподъёмными для некоторых семей.

– Транспортные затраты. Если кружок находится в другом районе или городе, ежемесячные поездки могут превышать стоимость самих занятий.

– Отсутствие льгот. Механизмы субсидирования и сертификатов часто сложны в оформлении или охватывают ограниченный перечень программ.

По данным исследований, до 40 % семей отказываются от дополнительного образования именно из-за финансовых трудностей. Особенно это касается многодетных и неполных семей, а также тех, кто живёт за чертой бедности.

Географические барьеры: где нет доступа

Даже при наличии у семьи средств ребёнок может оказаться лишённым многих возможностей из-за места проживания. Если финансовую проблему в теории можно решить с помощью субсидий и грантов, то географический барьер является более жёстким и системным. Разрыв между столицами, малыми городами, сёлами и деревнями в сфере дополнительного образования колоссален.

Здесь из основных проблем можно выделить:

1. Концентрация ресурсов в крупных городах. Москва, Санкт-Петербург и другие региональные центры сосредоточили на своей территории лучшие образовательные ресурсы: ведущие кружки на базе вузов, авторские студии, технопарки «Кванториум», специализированные спортивные школы. Здесь ребёнок может выбрать из сотен направлений — от авиамоделирования до зоопсихологии. В то же время, в малом городе или сельском поселении выбор ограничен стандартным набором: спортивная секция (чаще всего футбол или волейбол), кружок рисования и, если повезёт, музыкальная школа.

2. Проблема кадров. В небольших населённых пунктах остро стоит вопрос нехватки квалифицированных педагогов. Талантливые и амбициозные специалисты стремятся переехать в крупные города, где выше зарплаты и больше профессиональных возможностей. В результате даже существующие кружки часто ведут энтузиасты без современной методической базы, что не позволяет детям конкурировать со сверстниками из мегаполисов на олимпиадах или творческих конкурсах.

3. Логистическая недоступность. Для детей из пригородов или соседних мелких населённых пунктов добраться до центра дополнительного образования в райцентре — целая история. Незрелость транспортной инфраструктуры, расписание автобусов, не совпадающее со временем занятий, и дополнительные расходы на проезд делают регулярное посещение кружков практически невозможным. Зимой эта проблема усугубляется из-за погодных условий.

4. Цифровое неравенство. Казалось бы, цифровизация и распространение онлайн-образования должны были стереть географические границы. Отчасти так

и произошло: появилось множество платформ с курсами и вебинарами. Однако здесь на первый план выходит другая проблема — цифровое неравенство. Во многих отдалённых районах России до сих пор отсутствует стабильный высокоскоростной интернет. Кроме того, для эффективного онлайн-обучения нужна соответствующая техническая оснащённость (компьютер, веб-камера, гарнитура) и высокий уровень цифровой грамотности, что есть далеко не в каждой семье. Онлайн-формат также плохо подходит для многих прикладных и спортивных направлений, где важен непосредственный контакт с педагогом и доступ к специальному оборудованию.

В результате дети в сельской местности и малых городах получают в 3–5 раз меньше образовательных возможностей, чем их сверстники в мегаполисах.

Социальные последствия неравенства

Финансовый барьер напрямую воздействует на социальное расслоение. Дети из богатых семей получают доступ к лучшим педагогам, современному оборудованию и уникальным образовательным программам (например, поездкам в языковые лагеря за границу). Их сверстники из менее обеспеченных семей вынуждены довольствоваться ограниченным набором бесплатных вариантов или оставаться вовсе без кружков.

Недостаточный доступ к дополнительному образованию негативно сказывается на социальной мобильности и карьерных перспективах молодых людей. Те, кому удастся получить качественные знания и развить таланты благодаря дополнительным образовательным программам, имеют больше шансов поступить в престижные учебные заведения, занять ведущие должности и добиться успеха в профессиональной сфере. Напротив, отсутствие возможностей развивать свои способности ставит многих талантливых ребят перед лицом низкой самооценки, разочарования и невозможности реализовать себя.

Также страдает и общество в целом. Потеря потенциальных профессионалов в науке, культуре, искусстве и технологиях замедляет развитие экономики и снижает конкурентоспособность государства на международной арене. Невостребованные таланты становятся потерянными ресурсами, которые могли бы внести значительный вклад в будущее страны.

Таким образом, ограниченный доступ к допобразованию ведёт к каскаду негативных эффектов:

1. Углубление социального неравенства. Дети из обеспеченных семей развивают компетенции, повышающие их конкурентоспособность, тогда как остальные остаются вне тренда.

2. Потеря талантов. Способные ребята в провинции не могут раскрыть потенциал из-за отсутствия наставников и ресурсов.

3. Профориентационный дефицит. Без пробных программ сложно выбрать профессию, что повышает риск ошибочного выбора вуза или колледжа.

4. Социальная изоляция. Кружки и секции — это ещё и пространство общения, командных проектов, формирования круга единомышленников.

5. Рост девиантного поведения. Свободное время без структурированных занятий повышает риски асоциальных проявлений.

Существующие меры поддержки

Для преодоления указанных проблем необходимы комплексные меры, направленные на устранение финансовых и географических ограничений.

Государство предпринимает шаги для снижения барьеров:

- Персонифицированное финансирование. Сертификаты, позволяющие оплачивать программы из бюджетных средств, действуют в большинстве регионов.

- Бесплатные кружки при школах и ДК. Базовые направления (хореография, вокал, спорт) сохраняются за счёт муниципального финансирования.

- Онлайнпрограммы. Платформы вроде «Учи.ру», «Яндекс Учебник» и региональные цифровые сервисы дают доступ к занятиям дистанционно.

- Гранты и конкурсы. Некоторые фонды поддерживают проекты для детей из малообеспеченных семей.

Однако эти меры имеют ограничения: как отмечалось выше, сертификаты часто не покрывают стоимость современных программ, онлайнобучение требует техники и стабильного интернета, которых нет у многих сельских семей, и также качество бесплатных кружков нередко ниже коммерческих аналогов.

Пути решения проблемы: комплексный подход

Преодоление кризиса доступности дополнительного образования требует консолидированных усилий государства, бизнеса и гражданского общества. Для системного преодоления барьеров необходим комплекс мер:

Со стороны государства:

- Увеличение финансирования и субсидирование сектора. Необходимо не только сохранять, но и расширять сеть бесплатных кружков и секций на базе общеобразовательных школ и муниципальных центров творчества.

- Внедрение системы персонифицированного финансирования (образовательных сертификатов), когда средства выделяются не учреждению, а следуют за ребёнком, позволяя ему выбрать ту программу, которая ему действительно интересна, в том числе и у частных поставщиков.

- Развитие инфраструктуры в малых городах и сёлах. Создание мобильных образовательных центров (например, «автобусов-кванториумов»), которые могли бы

курсировать по району, привозя современное оборудование и педагогов.

- Поддержка и стимулирование педагогов, работающих в регионах, через программы льготной ипотеки, подъёмные выплаты и повышение квалификации.

Со стороны бизнеса и НКО:

- Реализация корпоративных социальных программ, направленных на финансирование кружков для детей из малообеспеченных семей или создание образовательных центров в партнёрстве с государством.

- Развитие программ профориентации и наставничества, когда специалисты из разных отраслей могут делиться опытом с детьми в онлайн- и офлайн-формате.

- Создание качественных и доступных онлайн-платформ, адаптированных для пользователей с низкоскоростным интернетом, и предоставление им грантов на обучение.

Со стороны местных сообществ:

- Развитие волонтёрских инициатив, когда местные энтузиасты (инженеры, художники, программисты) могут организовывать бесплатные мастер-классы и кружки на базе библиотек или домов культуры.

- Создание родительских кооперативов для совместного найма педагогов и аренды помещений, что позволяет снизить стоимость занятий.

Заключение

Доступность дополнительного образования является важнейшей составляющей гармоничного развития молодого поколения, фактором социальной справедливости и экономического развития. Финансовые и географические барьеры лишают тысячи детей шанса на самореализацию, усиливая разрыв между регионами и социальными группами. Только решив вопросы неравенства в доступе к дополнительному образованию, сможем достичь справедливости и равных условий для всех детей. Без системной, целенаправленной работы по их устранению разговоры о построении общества равных возможностей и инновационной экономики останутся лишь благими намерениями.

Для устранения проблемы требуется:

- увеличение бюджетного финансирования;
- внедрение гибких форматов обучения;
- вовлечение бизнеса и НКО;
- учёт региональной специфики.

Только комплексный подход позволит сделать дополнительное образование действительно доступным для каждого ребёнка, независимо от места проживания и дохода семьи. Это инвестиция в человеческий капитал, которая окупится ростом конкурентоспособности страны и качеством жизни будущих поколений.

Литература:

1. Золотарева А. В. «Оценка факторов доступности дополнительных общеобразовательных программ» // Евразийское научное объединение. — 2019. — № 10–6 (56). — С. 466–471.

2. Лушникова Т. В. «Организационно-педагогические механизмы повышения доступности дополнительного образования сельских детей»: диссертация кандидата педагогических наук. — Ярославль, 2023.
3. Попов А. А., Глухов П. П., Ешматов Я. А. «Доступность дополнительного образования в России: оценка благополучателей и региональная ситуация» // КиберЛенинка. — 2021.
4. Тихонов Е. В. «Проблемы дополнительного образования и способы их решения» // Вестник науки. — 2023. — № 4 (61). — С. 169–175.
5. Костюкова И. Г. «Современное развитие дополнительного образования детей в России» // Молодой учёный. — 2023. — № 20 (467). — С. 197–199.
6. Ключарев Г. А., Диденко Д. В., Латов Ю. В., Латова Н. В. «Социология образования. Дополнительное и непрерывное образование»: монография. — М.: Юрайт, 2025.
7. Мухамедьярова Н. А. «Нормативно-правовое регулирование предоставления дополнительного образования детям в России» // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — № 1. — Том II.
8. Евладова Е. Б. «Дополнительное образование в школе: в поисках смыслов и ценностей». — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013.

Взаимодействие учителя-дефектолога и родителей в процессе создания коммуникативной среды для ребенка раннего возраста

Шафранская Алена Игоревна, учитель-дефектолог

МБУДО «Детский оздоровительно-образовательный (социально-педагогический) центр» г. Владимира

В статье рассматриваются некоторые особенности организации домашней среды для ребенка раннего возраста, которые влияют на развитие общения.

Ключевые слова: *навыки, общение, обучение, оценивание, активность, формирование.*

Ранний возраст — период от года до трех лет. Это время наиболее значимых изменений в психическом развитии детей, связанных с активным развитием двигательной сферы, формированием мышления, появлением первых устойчивых качеств личности.

В настоящее время особенно актуальна проблема ранней диагностики и ранней реабилитационной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Ранняя помощь представляет собой комплексную психолого-педагогическую и медико-социальную поддержку детей раннего возраста, у которых имеются нарушения в развитии различных функций, а также вероятность их появления в более старшем возрасте и их родителей (законных представителей). Только совокупность коррекционно-развивающей работы, проводимой с детьми, и работы, проводимой с родителями (законными представителями), способствуют более быстрой компенсации негативных моментов развития ребенка, поддержанию его здоровья, успешной социализации. Включение родителей в процесс коррекционной работы помогает им более продуктивно взаимодействовать с малышом, учитывать его особенности и возможности.

Для достижения ведущей цели ранней помощи — улучшения функционирования ребенка в естественных жизненных ситуациях посредством оказания ему и его семье психолого-педагогической помощи — немаловажно психолого-педагогическое сопровождение родителей (за-

конных представителей) с целью обучения оптимальным вариантам оказания помощи и поддержки детей раннего возраста, имеющих ограничение жизнедеятельности, а также — с риском развития таких ограничений в связи с неблагоприятным воздействием биологических факторов и факторов окружающей среды, формирование активной родительской позиции.

Кроме того, успех коррекционного обучения во многом определяется тем, насколько четко организована преемственность в работе родителей и педагогов. Это взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, который осуществляется с помощью общения. Создание условий для эффективного общения — это инструмент, помогающий детям быть успешными. Домашняя среда выполняет ключевую роль в раннем развитии ребенка, так как является первым социальным пространством, где он учится общаться и взаимодействовать с окружающими. Создание коммуникативной среды для ребенка обеспечит формирование не отдельных изолированных умений или навыков, а их функциональную направленность, эмоциональное благополучие во время обучения. Ребенок будет тренироваться в коммуникации в повседневных делах. Будет постоянно возникать необходимость использовать приобретенные навыки общения в различных жизненных ситуациях.

Общение между ребенком и взрослым начинается задолго до того, как ребенок произнесет первые слова. Од-

нако для эффективного взаимодействия с родителями и обучения у них малышу необходимо владеть определенными способами коммуникации. Коммуникация — это процесс получения и передачи информации, которому дети учатся через процесс взаимодействия с другими людьми.

Эффективная коммуникация с ребенком раннего возраста требует терпения, последовательности и готовности адаптироваться к его темпу и интересам, учет особенностей становления мотивационной сферы ребенка. на которой строится вся познавательная деятельность и коммуникативная сфера. Сильная мотивация скорее побуждает к активному обучению, чем к пассивному наблюдению. Это базовая потребность, на ней строится вся познавательная деятельность и коммуникативная сфера.

Также мотивированный ребенок скорее захочет, чтобы интересное времяпрепровождение продолжалось, что даст возможность включить в занятие множество вариантов для обучения. Чем дольше продолжается занятие, тем больше вариантов для обучения родитель может создать.

В раннем возрасте дети хотят иметь доступ к предметам, держать их в руках, производить с их помощью интересные эффекты и получать помощь во взаимодействии с предметами, которые им нравятся. Внутренняя мотивация еще очень неустойчива: при каждой перемене ситуации ребенок может оказаться во власти других побуждений.

В полтора года возникают внутренние психические побудители — представления и образы воображения (цели), вызывающие стремление ребенка к достижению внешнего стимула (игрушки) даже тогда, когда этот стимул исчезает из поля восприятия. Наличие представляемой цели, желания означает, что поведение ребенка стало мотивированным, совершаемым под влиянием мотива. Структура мотивационной сферы ребенка 2–3 летнего возраста характеризуется значительной аморфностью, отсутствием устойчивой иерархии потребностей и ценностей. Побуждения сменяются во времени, не подчиняясь сознательно-волевому контролю. Кроме того, в этом возрасте мотивам малыша свойственна эмоциональная насыщенность, а его поведение характеризуется ситуативностью.

Подбирая материалы, которые соответствуют интересам и предпочтениям ребенка, можно создать такие ситуации для учения, в которых малыш, скорее всего обратит на вас внимание и будет с вами взаимодействовать и таким образом учиться новому. Применение определенных предметов в процессе общения, в котором ребенок заинтересован, позволит улучшить его социальные навыки.

Учитель-дефектолог совместно с родителями могут составить список предметов, материалов, игрушек или подвижных игр, от которых ребенок получает удовольствие (простые игрушки, игрушки с ярким эффектом, бытовые предметы). Если ребенок не берет предметы по своей инициативе и не придумывает игры, необходимо предоста-

вить на выбор ряд материалов или игрушек, например: «Мы соберем пирамидку или будем строить башню?».

Даже если интересы ребенка необычны — это его интересы и необходимо включение их в игру, в занятие, в повседневные рутины. Очень важно вести себя естественно, выражать радость от самого факта взаимодействия с малышом, опираться на его собственную активность, поддерживать коммуникативные инициативы. Одновременно ребенок учится тому, что общение с другими людьми — это ценный и приятный опыт.

Коммуникативная среда для малыша — это не только игрушки или другие предметы их заменяющие, но и эмоциональная включенность взрослого. Определенные коммуникативные навыки взрослого — это важный ресурс для обучения ребенка, но требуется осознанный подход и систематическая работа для достижения результата. Специалист может помочь родителям оценить собственную коммуникативную компетентность, познакомить их с особенностями рецептивной и экспрессивной коммуникации, присущей детям того или иного возраста, подобрать доступные всем партнерам по общению средства коммуникации (вербальные и невербальные), определить тематику общения (предметах, взрослых, активностях и т. д.), добиться того, чтобы сообщения были обращены к ребенку лишь в тот момент, когда он сосредоточен на собеседнике, предоставлялись в доступной форме.

В этом аспекте очень важна и собственная коммуникативная компетентность учителя-дефектолога. Дефектология как наука не стоит на месте. На фоне роста числа у детей с ограниченными возможностями здоровья развиваются области научного познания их состояния и развития. Одни термины приходят на смену другим, появляются новые. Учитель-дефектолог должен постоянно «идти в ногу со временем», при этом важно помнить о том, перед какой публикой выступает специалист: если это родительская аудитория или лица, не имеющие профильного педагогического образования, то следует задуматься над ясностью и понятностью содержания материала.

Для того, чтобы определить, какие коммуникативные средства применять родителям в процессе общения с малышом, специалист должен оценить коммуникативные возможности ребенка. В зависимости от того, насколько правильно и точно проведено оценивание ребенка на любом этапе работы специалиста будет зависеть продуктивность коррекционно-развивающего процесса. Оценивание коммуникативных навыков помогает выявить соответствие развитие ребенка возрастным нормам, определить, какие из навыков, имеющихся у ребенка с ограниченными возможностями здоровья, являются наиболее дефицитными и работа над которыми в данный момент будет более актуальна и значима, и, исходя из этого, сформулировать цели педагогического воздействия.

Для создания благоприятной коммуникативной среды важно организовать развивающее пространство. Возможно выделение зон, которые обеспечивают диалог и со-

вместные действия (игровая зона, зоны для чтения, творчества и т. д.). Правильно организованное пространство превращает дом в «тренажер» для коммуникации. Если взаимодействие с ребенком учитель-дефектолог осуществляет в условиях лекотеки, то на ее примере возможно определение вариантов структурирования деятельности в домашних условиях.

Таким образом, навыки общения будут активно развиваться у ребенка раннего возраста, если малыш будет уверен, что его обращения приняты собеседником, т. е. он

будет получать ответ на свои сообщения (гуление, лепет, жесты, слова), повторять слова и другие сигналы в разных подходящих ситуациях, получать удовольствие от коммуникации, тренироваться в общении не только на специальных занятиях, но и в повседневных делах. Добиться всего этого бывает очень трудно. Взаимодействие значимых взрослых и специалистов — ключ к развитию коммуникации у детей раннего возраста. Совместная работа создает среду, в которой ребенок раскрывает свой коммуникативный потенциал.

Литература:

1. Аксенова, Л. И. Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие для среднего профессионального образования / Л. И. Аксенова. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 377 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с.
3. Раннее детство: познавательное развитие / Е. Б. Волосова, Л. Н. Павлова, Э. Г. Пилюгина. — М., 2000. — 151 с.
4. Роджерс С.Дж., Доусон Дж., Висмара Л. А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. — 416 с.
5. Цикл занятий для развития познавательной сферы у детей 1–3 лет с проблемами в развитии / Авт.-сост. Т. Б. Кротова, О. А. Минина, А. В. Можейко и др. — М.: АРКТИ, 2010. — 80 с.
6. Шафранская, А. И. Публичные выступления как способ совершенствования речевой профессиональной компетентности начинающего учителя-дефектолога / А. И. Шафранская. — Текст: электронный // <https://www.art-talant.org>: [сайт]. — URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/25874-statyya-na-temu-publichnye-vystupleniya-kak-sposob-sovershenstvovaniya-rechevoy-professionalnoy-kompetentnosti-nachinayushchego-uchitelya-defektologa> (дата обращения: 12.10.2025).

Анализ системы работы по формированию навыка глагольного словообразования у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе логопедического сопровождения

Юшкова Татьяна Викторовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кузеванова Анастасия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

Формирование навыка глагольного словообразования у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) является важной задачей для современной науки и практики.

Изложение содержания рассматриваемого вопроса необходимо начать с интерпретации ключевых понятий.

Так, термин «сопровождение» может быть интерпретирован как в широком, так и в узком смысле. В широком смысле это — особая форма поддержки ребенка с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательном процессе. В узком смысле сопровождение следует рассматривать как сложную систему психологических, педагогических, социальных и медицинских вмешательств. В целом под психолого-педагогическим сопровождением понимается профессиональная деятельность субъектов образовательного процесса, направленная на создание социальных, психологических и педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка,

а также на совершенствование педагогического мастерства учителя [1].

Ключевым аспектом сопровождения является комплексный подход, требующий сотрудничества специалистов в области психологии, педагогики и логопедии.

На сегодняшний день различные аспекты этого явления рассматриваются в работах таких авторов, как М. Р. Битянова, Н. Л. Коновалова и Л. Г. Субботина [1], [6], [10].

Логопедическое сопровождение является важной составной частью психолого-педагогического сопровождения. Оно направлено на коррекцию речевых нарушений, предупреждение их дальнейшего развития и формирование навыков правильного речевого общения.

Система логопедического сопровождения детей с ЗПР в аспекте формирования навыка глагольного словообразования представляет собой комплексный, поэтапный и целенаправленный процесс. С. Г. Шевченко указывает на необходимость тесного взаимодействия учителя-лого-

педа, учителя-дефектолога, педагога-психолога и воспитателя в процессе формирования словообразовательных навыков у данной категории детей [14].

Одним из направлений логопедического сопровождения выступает коррекционно-развивающее, остановимся на его характеристике более подробно.

В работах И. К. Колповской и Л. И. Переслени отмечается необходимость учета индивидуальных особенностей детей с ЗПР при организации логопедической работы по формированию словообразовательных навыков. По мнению авторов, необходим дифференцированный подход с учетом степени выраженности нарушений словообразовательных процессов, проявляющиеся в замене приставок, употреблении производящей базы глагола без приставки, трудности в образовании глаголов с помощью суффиксов от прилагательных и существительных [5], [9].

Теоретико-методологические основы коррекционного воздействия разработаны Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, которые подчеркивают, что логопедическая работа по формированию навыка глагольного словообразования у детей с ЗПР должна базироваться на принципах системности, комплексности, поэтапности и учета структуры нарушения [12]. Как отмечает Н. С. Жукова, коррекционная работа по формированию словообразовательных навыков должна строиться с учетом онтогенетического принципа и закономерностей формирования словообразовательных операций в норме [4].

Отечественные ученые Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова предлагают следующую последовательность работы по формированию навыка глагольного словообразования у детей с ЗПР:

- закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей;
- работа над словообразовательными моделями средней продуктивности;
- работа над менее продуктивными словообразовательными моделями [7].

Методику формирования словообразовательных операций у детей с нарушениями речи, которая может быть адаптирована для работы с дошкольниками с ЗПР, разработала Т. В. Туманова. Автор предлагает последовательно формировать ориентировочную, операциональную и контрольную части словообразовательной деятельности. О. С. Ушакова и Е. М. Струнина акцентируют внимание на необходимости развития языкового чутья и способности к семантическому анализу слов как основы формирования словообразовательных навыков [11].

Практические аспекты коррекционной работы рассматривают Л. Б. Баряева и А. П. Зорина. Они предлагают систему дидактических игр и упражнений, направленных на формирование навыка глагольного словообразования у детей с ЗПР. Авторы особое внимание уделяют наглядному моделированию и использованию алгоритмов при освоении словообразовательных моделей [7].

Педагог Н. Ю. Борякова отмечает эффективность применения мультимедийных и компьютерных технологий

в процессе формирования словообразовательных навыков у дошкольников с ЗПР [2].

Основные направления логопедической работы по формированию навыков глагольного словообразования у детей с ЗПР выявила Г. А. Волкова, она выделяет:

- обогащение словаря глаголами различных лексико-семантических групп;
- формирование представлений о морфологическом составе слова;
- развитие умения образовывать глаголы с помощью приставок;
- формирование навыков образования глаголов с помощью суффиксов;
- работа над образованием возвратных глаголов;
- формирование навыков образования глаголов от других частей речи [3].

Педагог И. А. Чистякова предлагает начинать работу с формирования представлений о приставках с противоположным значением (при-/у-, в-/вы-, за-/от-, под-/над-), что позволяет детям с ЗПР лучше усвоить семантику данных морфем [13]. По мнению С. В. Зориной, важно использовать наглядные опоры и схемы при объяснении значения различных приставок [7].

В своих работах Н. В. Нищева разработала систему упражнений для формирования навыка глагольного словообразования у детей с речевыми нарушениями, которая включает задания на дифференциацию глаголов с различными приставками, образование глаголов с помощью продуктивных суффиксов, образование возвратных глаголов [8].

Некоторые авторы (С. Н. Шаховская, Т. В. Волосовец) рекомендуют проводить работу по формированию навыка глагольного словообразования с опорой на контекст. По их мнению, использование словосочетаний и предложений помогает детям с ЗПР лучше усвоить семантику производных глаголов [6].

Отметим, что взаимодействие различных специалистов играет ключевую роль в процессе формирования глагольного словообразования у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Этот процесс требует комплексного подхода, поскольку дети с ЗПР могут испытывать трудности как в речевом, так и в когнитивном развитии. Сотрудничество между учителем-логопедом, педагогом-психологом, воспитателем и другими специалистами позволяет создать оптимальные условия для речевого развития.

Кроме того, взаимодействие специалистов позволяет родителям лучше понимать, как формировать навыки глагольного словообразования у детей в домашних условиях. Совместные встречи и семинары, организованные специалистами, могут направить родителей в правильное русло и дать им необходимые инструменты для работы с детьми дома, что подчеркивают

Выводы

Таким образом, анализ отечественной научно-методической литературы показывает, что система логопедического

сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в аспекте формирования навыка глагольного словообразования должна быть комплексной, последовательной, учитывающей специфические особенности данной категории детей. Эффективность коррекционной работы определяется правильным выбором методов и приемов, соответствующих возрастным и индивидуальным возможностям дошкольников с ЗПР, а также интеграцией традиционных и инновационных технологий, предлагаемых современной логопедической наукой в скоординированную работу специалистов дошкольной образовательной организации.

Работа выстраивается с учетом онтогенетического принципа, закономерностей формирования словообразовательных операций в норме и специфических особен-

ностей детей данной категории. Система работы должна включать формирование ориентировки в морфологической структуре слова, развитие понимания значений словообразовательных морфем, обучение практическому использованию словообразовательных моделей в различных коммуникативных ситуациях.

Эффективность логопедической работы по формированию навыка глагольного словообразования у детей с ЗПР определяется комплексностью, последовательностью, наглядностью и практической направленностью используемых методов и приемов. Важное значение имеет интеграция усилий специалистов (учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, воспитателей) и родителей в процессе коррекционно-развивающей работы.

Литература:

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. — Москва: Совершенство, 1997. — 298 с.
2. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития / Н. Ю. Борякова. — Москва: Гном-Пресс, 2018. — 64 с.
3. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. — Москва: ВЛАДОС, 2019. — 680 с.
4. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Москва: Просвещение, 2018. — 239 с.
5. Колповская, И. К. Характеристика нарушений письма и чтения / И. К. Колповская, Л. Ф. Спирина // Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. — Москва: ВЛАДОС, 2018. — С. 439–485.
6. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н. Л. Коновалова; С.- Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. — 229 с.
7. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. — Москва: ВЛАДОС, 2004. — 303 с.
8. Нищева, Н. В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. — Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2018. — 624 с.
9. Переслени Л. И., Шохин П. В. Особенности внимания и восприятия. / Обучение детей с задержкой психического развития. — Москва: Просвещение. — 1981. — С.119 с.
10. Субботина Л. Г. Модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся. Сибирский психологический журнал. 2007, № 25. С. 120–125.
11. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — Москва: ВЛАДОС, 2019. — 288 с.
12. Филичева, Т. Б. Особенности речевого развития дошкольников / Т. Б. Филичева, А. В. Соболева. — Москва: Просвещение, 2020. — 163 с.
13. Чистякова, М. И. Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянов — Москва: ВЛАДОС, 1995. — 160 с.
14. Шевченко, С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / С. Г. Шевченко. — Москва: Школьная Пресса, 2020. — 96 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Компромисс как выигрыш пары или проигрыш отдельных личностей

Быкова Виктория, студент

Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва)

В статье рассматривается феномен компромисса в парных взаимодействиях как двойственное явление: с одной стороны — как стратегия, способствующая устойчивости и развитию пары как целостной системы, с другой — как потенциальный источник психологических издержек для отдельных личностей.

Ключевые слова: компромисс, эмоциональная адаптивность, самопожертвование, агентность, аутентичность.

В межличностных взаимодействиях, особенно в длительных и значимых отношениях — будь то романтические партнёрства, дружба, совместная учебная или профессиональная деятельность — неизбежно возникают ситуации, требующие согласования интересов, ценностей и поведенческих стратегий. Одной из ключевых форм разрешения таких противоречий выступает компромисс — стратегия, при которой каждая сторона частично отказывается от своих первоначальных притязаний ради достижения взаимоприемлемого решения. Однако оценка компромисса неоднозначна: одни исследователи подчеркивают его конструктивную роль для устойчивости парных систем, другие указывают на потенциальную цену индивидуального «проигрыша» — подавление потребностей, снижение аутентичности, накопление скрытого напряжения.

В данной статье рассматривается компромисс как двойственное явление: с одной стороны — как стратегия, способствующая выигрышу пары как целостной системы; с другой — как механизм, потенциально влекущий психологические издержки для отдельных личностей. Анализ опирается на данные межличностной психологии, теории диадической регуляции, концепции эмоциональной адаптивности и психолингвистические исследования вербализации согласия и уступок.

Компромисс в теоретическом поле межличностных отношений

В конфликтологии компромисс рассматривается как одна из пяти базовых стратегий разрешения конфликта (наряду с сотрудничеством, соперничеством, избеганием и приспособлением). В отличие от сотрудничества, ориентированного на поиск решения, удовлетворяющего обе стороны в полной мере, компромисс подразумевает вза-

имные уступки. При этом он считается более предпочтительным, чем доминирование или избегание, поскольку сохраняет взаимное уважение и способствует продолжению взаимодействия.

В теории диадической регуляции Левенсона 1983 [1] компромисс трактуется как проявление корегуляции — процесса, в ходе которого партнёры взаимно модулируют аффективные и поведенческие реакции друг друга. Здесь компромисс не просто тактическое решение, а показатель зрелости парной системы: её способности к саморегуляции без разрушения или замораживания отношений. Особенно важна роль компромисса в парах с высокой эмоциональной адаптивностью — способностью быстро и гибко перестраивать взаимодействие под изменяющиеся внутренние и внешние условия. Психолингвистические исследования показывают, что в таких парах компромиссные решения сопровождаются специфическими вербальными маркерами: увеличением употребления местоимений «мы», снижением интенсивности оценочной лексики, использованием модальных конструкций («может быть», «возможно», «давай попробуем...»), что свидетельствует о совместной семантизации проблемы.

Компромисс как выигрыш пары

Системный подход к парным отношениям по С. Минухину [2] позволяет рассматривать пару как единицу, обладающую собственными свойствами, не сводимыми к сумме индивидуальных характеристик. В этом контексте компромисс становится инструментом поддержания гомеостаза пары: он предотвращает эскалацию напряжения, сохраняет структурную целостность и обеспечивает функциональную устойчивость.

Эмпирические данные подтверждают, что пары, использующие компромисс как регулярную стратегию

в межличностных разногласиях, демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности отношениями. Например, в лонгитюдных исследованиях Дж. Готтмана [3] компромиссная гибкость в дискуссиях была одним из предикторов стабильности брака на протяжении десятилетий. Важно, что эффективность компромисса возрастает, когда он осознан и доброволен индивидуумами, а не навязан давлением, чувством вины или страхом потери. В таких случаях уступки воспринимаются не как поражение, а как инвестиция в общее будущее.

Компромисс как проигрыш отдельных личностей

Однако идеализация компромисса скрывает его «теневую сторону». Ряд исследований указывает, что постоянные уступки, особенно без взаимности и эмоциональной валидации, могут приводить к эмоциональному выгоранию, снижению самооценки, росту пассивной агрессии и даже депрессивным симптомам.

Особенно уязвимы личности с высоким уровнем самопожертвования — мотивированной готовности ставить потребности партнера выше собственных. Как показала Эмма Импетт [4], в случаях, когда самопожертвование не сопровождается чувством автономии и искренней привязанности, оно вызывает накопление так называемого эмоционального бремени, которое со временем подрывает как индивидуальное благополучие, так и отношения в целом. В таких парах компромисс становится формой скрытого доминирования одной стороны и психологической уступки другой.

Кроме того, согласно концепции подлинности в гуманистической психологии по Роджерсу [5], постоянное игнорирование собственных потребностей ради внешнего согласия нарушает процесс самоактуализации и ведет к

«расщеплению» между «социальным Я» и «реальным Я». В долгосрочной перспективе это создает риск эмоционального срыва — когда накопленное напряжение выливается в разрыв отношений или эмоциональный коллапс.

Баланс: когда компромисс становится устойчивой практикой

Ключевой вопрос — стоит ли идти на компромисс и при каких условиях он способствует совместному росту, а не разрушению личности. Здоровый компромисс должен удовлетворять следующим критериям:

1. Взаимность — уступки должны быть двусторонними.
2. Осознанность и добровольность — решение принимается без принуждения, давления вины или страха.
3. Эмоциональная валидация — даже при отказе от своей позиции каждая сторона чувствует, что ее потребность услышана и уважена.
4. Важную роль играет метакоммуникация — способность обсуждать сам процесс согласования: «Как мы принимаем решения? Кому приходится уступать? Что мы чувствуем при этом?» Это позволяет выявить скрытые дисбалансы и скорректировать стратегии до того, как они станут источником травмы.

Компромисс представляет собой динамический механизм, где функция определяется контекстом, мотивацией и качеством взаимодействия. Искусство здоровых отношений — не в том, чтобы избегать компромиссов, а в том, чтобы выстраивать их осознанно, с уважением к себе и партнеру, когда «я» и «ты» не растворяются в «мы», а, сохраняя свою целостность и взаимно обогащаясь через совместное существование.

Литература:

1. Levenson R. W., Gottman J. M. Marital interaction: Physiological linkage and affective exchange // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. Vol. 45, № 3. P. 587–597.
2. Minuchin S. Families and family therapy. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974. 272 p.
3. Gottman J. M. What predicts divorce? The relationship between marital processes and marital outcomes. Hillsdale, NJ: Psychology Press, 1994. 304 p.
4. Impett E. A., Gable S. L., Peplau L. A. Giving up and giving in: The costs and benefits of daily sacrifice in intimate relationships // Journal of Personality and Social Psychology. 2005. Vol. 89, № 3. P. 327–344.
5. Rogers C. R. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1961. 416 p.

Психологическая сепарация: важный этап в развитии личности и трансформации детско-родительских отношений

Гулина Юлиана Олеговна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет

В статье рассматривается феномен психологической сепарации как неотъемлемый процесс развития личности. Анализируются теоретические подходы к пониманию сепарации и роль в трансформации детско-родительских отношений.

Ключевые слова: психологическая сепарация, детско-родительские отношения, автономия, идентичность, индивидуация, психологическое благополучие, развитие личности.

В психологической науке значительное внимание уделяется формированию и поддержанию межличностных связей. Отношения, особенно в детско-родительской диаде, рассматриваются как фундамент для развития личности, источник безопасности и основа для формирования образа «Я». Однако не менее важным, хотя и реже освещаемым аспектом развития является процесс психологического отделения, или сепарации. Этот процесс знаменует переход от состояния зависимости и психологической слитности к автономии и самостоятельности. Сепарация — процесс трансформации отношений, а не их разрыва.

Само понятие «сепарация» (от лат. «separatio» — отделение) подразумевает процесс разделения, обособления. В психологическом контексте оно описывает сложный и многогранный путь обретения личностью своей психологической отдельности, самостоятельности и независимости от значимых других, прежде всего — от родительских фигур. Важно подчеркнуть, что психологическая сепарация — это не физическое дистанцирование или разрыв отношений, а внутренняя, интрапсихическая трансформация, затрагивающая когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности.

Истоки изучения сепарации можно проследить в рамках психодинамической теории. Зигмунд Фрейд говорил о необходимости эмоционального отделения от утраченного объекта любви для высвобождения психической энергии. Позднее, в теории объектных отношений, сепарация стала пониматься не только как реакция на разлуку, но и как субъективное переживание, связанное с развитием Эго и становлением идентичности.

Значительный вклад в понимание ранних этапов сепарации внесла Маргарет Малер, описавшая процесс «сепарации-индивидуации» в младенчестве. Она рассматривала этот процесс как «психологическое рождение» индивида, включающее выход из симбиотической связи с матерью («сепарация») и развитие интрапсихической автономии («индивидуация») [4, с. 72]. Хотя работа Малер фокусируется на раннем возрасте (от 5 до 30 месяцев), она подчеркивает универсальность конфликта между стремлением к слиянию и импульсом к автономии, который проявляется на разных этапах жизни.

Теория привязанности Джона Боулби и Мэри Эйнсворт, хотя и акцентирует внимание на формировании связи, также затрагивает тему сепарации, в основном через понятие «сепарационной тревоги» — реакции ребенка на временную разлуку с объектом привязанности [2, с. 175]. Исследования показали, что качество ранней привязанности во многом определяет способность индивида справляться с тревогой отделения в будущем.

В рамках теории семейных систем Мюррея Боуэна феномен сепарации раскрывается через понятие «диффе-

ренциации Я» — способности человека различать свои интеллектуальные и эмоциональные процессы, сохраняя относительную независимость от эмоционального поля семьи [1, с. 26]. Уровень дифференциации определяет способность справляться с семейной тревогой, которая может выступать регулятором сепарационных процессов, препятствуя или способствуя отделению. А. Я. Варга, развивая эти идеи, определяет сепарацию как процесс обретения чувства собственного «Я» и свободы выбора реакций [3, с. 85].

Таким образом, различные теоретические подходы подчёркивают, что психологическая сепарация — это нормативный, хотя и потенциально конфликтный, процесс развития, имеющий глубокие интрапсихические и межличностные измерения. Он включает в себя не только отделение от фигур первичной привязанности, но и формирование собственной идентичности, автономии и способности к зрелым отношениям.

Детско-родительские отношения являются первичной ареной, на которой разворачиваются процессы сепарации. Этот процесс начинается с момента рождения и проходит через ряд ключевых этапов, каждый из которых ставит перед ребенком и родителями специфические задачи отделения.

Первые шаги к автономии ребенок делает в раннем детстве, овладевая моторными навыками и речью, что позволяет ему физически и вербально дистанцироваться от матери. Кризис трех лет с его знаменитым «Я сам!» является ярким проявлением борьбы за независимость на этом этапе.

Подростковый возраст часто называют периодом «второй индивидуации». В это время происходит активная деидеализация родительских фигур, переориентация на группу сверстников, формирование собственных взглядов и ценностей. Конфликты, характерные для этого периода, во многом являются проявлением борьбы за автономию и установление новых границ в отношениях.

Юношеский возраст и ранняя взрослость — время завершения основных сепарационных задач. Молодой человек делает выбор профессии, начинает самостоятельную жизнь (иногда физически отделяясь от родителей), строит романтические отношения, берет на себя финансовую и бытовую ответственность. Успешное прохождение этого этапа означает достижение психологической зрелости.

Важно понимать, что сепарация — это двусторонний процесс. Он требует не только активности от взрослого ребенка, но и готовности родителей «отпустить» его, перестроить свои отношения и найти новые смыслы вне родительской роли. Сопротивление сепарации может исходить как от родителей (из-за страха одиночества, потери контроля, желания реализовать

через ребенка собственные амбиции), так и от самого ребенка (из-за тревожности, неуверенности, страха ответственности).

Успешно завершенная сепарация трансформирует детско-родительские отношения: они становятся более равными, основанными на взаимном уважении, при сохра-

нении эмоциональной близости и поддержки. Процесс психологической сепарации имеет фундаментальное значение для становления зрелой, автономной и психологически благополучной личности. Его успешное завершение является необходимым условием для решения ключевых задач развития во взрослом возрасте.

Литература:

1. Бейкер К., Варга А. Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. М.: «Когито-Центр», 2005. 496 с.
2. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
3. Варга, А. Я. «Системная психотерапия супружеских пар // А. Я. Варга. — М.: Когито-Центр, 2012. — 225 с.
4. М. Малер, Ф. Пайд, А. Бергман. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуализация. Когито-Центр, 2018 г. 276 с.
5. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. — М.: МПСИ, 2003. — 400 с.
6. Харламенкова, Н. Е. Психологическая сепарация: феномен, понятие, концепция / Н. Е. Харламенкова // Разработка понятий в современной психологии. Т. 2. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. — С. 346–374.
7. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкий. — СПб.: Питер, 2008. — 672 с.
8. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М.: Прогресс, 1996. — 344 с.

Как победить дисморфофобию: путь к принятию себя для девушек

Денисова Мария Георгиевна, студент магистратуры
Челябинский государственный университет

Дисморфофобия (дисморфическое расстройство) — это тяжелое психическое расстройство, характеризующееся чрезмерной озабоченностью мнимым или незначительным дефектом внешности. Для девушек в современном обществе это расстройство представляет особую угрозу, подпитываемое культом идеальной внешности и соцсетями. Данная статья предлагает комплексный, многоуровневый подход к преодолению дисморфофобии, включающий профессиональную помощь, самостоятельную работу и формирование здоровой среды. Цель — не найти «волшебную таблетку», а пройти путь от ненависти к себе до принятия и заботы о своем теле.

Понимание врага. Что такое дисморфофобия и почему она выбирает девушек?

Дисморфофобия — это не просто «комплексы».

Важно отличать обычную неудовлетворённость какой-то чертой от клинического расстройства. Дисморфофобия — это навязчивое, всепоглощающее состояние, которое:

- занимает много времени, размышления о своей «уродливости» занимают несколько часов в день
- вызывает сильный стресс, провоцирует интенсивную тревогу, стыд, отчаяние и депрессию
- ведет к компульсивному поведению, человек постоянно проверяет себя в зеркале, пытается скрыть «дефект» (одеждой, макияжем), сравнивает себя с другими, ищет подтверждения своей ущербности.
- существенно нарушает жизнь, портит социальную жизнь, учебу, работу, может привести к социальной изоляции.

Первый шаг к победе — признать, что проблема существует и она серьезна. Это не «блажь», а реальное страдание, требующее помощи.

Самостоятельно вылезти из ямы дисморфофобии практически невозможно, так как расстройство искажает самовосприятие. Профессиональная помощь — это не слабость, а разумный и эффективный шаг.

1) Психотерапия — краеугольный камень лечения.

— когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), помогает выявить и оспорить иррациональные, негативные мысли о своей внешности «мой нос ужасен», «все смотрят на мои прыщи». Психолог учит заменять их более реалистичными и сбалансированными убеждениями. Также КПТ включает экспозицию и предотвращение реакций: постепенное уменьшение компульсивного поведения, например, меньше времени проводить у зеркала.

— терапия принятия и ответственности (АСТ), учит не бороться с негативными мыслями, а принимать их, по-

зволяя им приходиться и уходить, не подчиняя им свои действия. Фокус смещается на то, чтобы жить в соответствии со своими ценностями, даже несмотря на наличие тревожных мыслей.

— Семейная терапия, важна, если корни проблемы лежат в семейных отношениях (критика, завышенные ожидания), помогает семье понять суть расстройства и стать системой поддержки, а не источником стресса.

2) Медикаментозная терапия.

Врач-психиатр может назначить селективные ингибиторы обратного захвата серотонина (СИОЗС). Эти антидепрессанты доказали свою эффективность в снижении навязчивых мыслей и тревоги, связанных с дисморфофобией. Медикаменты помогают «снизить шум» в голове, чтобы психотерапия была более эффективной.

3) Самостоятельная работа: меняем фокус с внешности на личность

Профессиональная помощь — это каркас, но здание выздоровления строится ежедневными усилиями самой девушки.

1. Дневник мыслей и чувств. Заведите тетрадь и фиксируйте:

— ситуация: что спровоцировало приступ негативных мыслей?

— мысль: акая мысль пришла в голову? «Я толстая и непривлекательная».

— эмоция: что вы почувствовали?

— рациональный ответ (альтернативная мысль): что говорит доказательства?

Эта практика помогает дистанцироваться от автоматических негативных мыслей и увидеть их субъективность.

Цифровая гигиена и работа с соцсетями.

— Проведите «зачистку» подписок: немедленно отпишитесь от всех аккаунтов, которые пропагандируют недостижимые стандарты красоты, демонстрируют только «идеальную» жизнь, продают чудо-средства для похудения/омоложения.

— Подпишитесь на вдохновляющие аккаунты: найдите блогеров, которые пропагандируют бодипозитив, принятие себя, показывают свое тело без фильтров, говорят о психическом здоровье.

Практика осознанности.

Техники осознанности помогают вернуться в «здесь и сейчас», отвлекаясь от навязчивых размышлений о теле.

— Медитация: Начните с 5–10 минут в день, концентрируясь на дыхании.

— Сканирование тела: Мысленно пройдите по всем частям тела, не давая им оценок («красивая/некрасивая»), а просто отмечая ощущения (тепло, холод, напряжение).

Развивайте целостную идентичность.

Ваша личность — это не только ваша внешность. Составьте список своих качеств, талантов, достижений, увлечений, которые не имеют отношения к тому, как вы выглядите. Я — добрый друг. Я — талантливый художник/писатель. Я — интересный собеседник. Я — ответственный студент.

Регулярно перечитывайте и дополняйте этот список. Напоминайте себе, кто вы НА САМОМ ДЕЛЕ.

Техника «Возвращение в реальность».

Когда ловите себя на навязчивом разглядывании в зеркале, задайте себе вопросы:

— «Какую реальную проблему в моей жизни я пытаюсь решить, исправляя свою внешность?» (Часто за дисморфофобией стоит страх одиночества, неудачи, неприятия).

— «Что бы я делала сегодня, если бы не была озабочена своей внешностью?» И сделайте маленький шаг в этом направлении.

Поиск поддержки.

— Поговорите с близкими: не обязательно вдаваться в детали, но объясните им, что вы переживаете сложный период и боретесь с искаженным восприятием себя. Попросите их о поддержке, а не о непрошенных советах («Просто обними меня, когда мне плохо»).

— Группы поддержки: онлайн или оффлайн сообщества людей, страдающих от дисморфофобии. Понимание, что ты не одинока в своей борьбе, обладает мощным терапевтическим эффектом.

Победа над дисморфофобией — это не моментальное исцеление, а ежедневный, мужественный выбор. Это путь от объекта, который оценивают по внешности, к субъекту — целостной, многогранной личности, которая уважает и ценит себя за совокупность всех своих качеств. Этот путь начинается с одного смелого шага — признания проблемы и обращения за помощью. Помните: ваша истинная ценность неизмеримо больше, чем отражение в зеркале.

Литература:

1. Введенский, Г. Е. Дисморфофобия: клинико-терапевтические аспекты / Г. Е. Введенский // Российский психиатрический журнал. — 2020. — № 4. — С. 45–52.
2. Дороженко, И. Ю. Клинико-психопатологические особенности дисморфофобии в дерматологической практике / И. Ю. Дороженко, Е. Н. Матюшенко, О. Ю. Олисова // Социальная и клиническая психиатрия. — 2018. — Т. 28, № 2. — С. 29–34.
3. Коркина, М. В. Дисморфофобия в подростковом и юношеском возрасте / М. В. Коркина. — Москва: Медицина, 2021. — 256 с.
4. Моховиков, А. Н. Телесное дисморфическое расстройство: клиника, диагностика, терапия / А. Н. Моховиков // Социальная и клиническая психиатрия. — 2015. — Т. 25, № 3. — С. 96–101.

Смысловые образования личности: структура, функции, психологические характеристики

Дивнич Мария Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Колмогорова Людмила Степановна, доктор психологических наук, профессор
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

Статья представляет теоретико-аналитический обзор структуры, функций и психологических характеристик смысловых образований личности. Рассматриваются методологические основания отечественных исследований (А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, В. Э. Чудновский) и современные подходы, представленные в работах Л. С. Колмогоровой, О. Г. Холодковой, О. Р. Радионовой, В. И. Долговой и других авторов. Уточняется понятийный аппарат и иерархическая организация смысловой сферы личности, раскрываются тенденции ее развития в молодежной и студенческой среде. По итогам анализа сформулированы направления дальнейших исследований и рекомендации для психолого-педагогической практики.

Ключевые слова: смысловые образования личности, смысловая сфера, ценностно-смысловая сфера, личностный смысл, смыслообразующие мотивы, функции смысловых образований, молодежь, студенты, образование.

Meaningful formations of personality: structure, functions, psychological characteristics

The article provides a theoretical and analytical review of the structure, functions, and psychological characteristics of personality meaning systems. It examines the methodological foundations of Russian research (A. N. Leontiev, A. G. Asmolov, B. S. Bratus, D. A. Leontiev, and V. E. Chudnovsky) and modern approaches presented in the works of L. S. Kolmogorova, O. G. Kholodkova, O. R. Radionova, V. I. Dolgova, and other authors. The article clarifies the conceptual apparatus and hierarchical organization of the personality's semantic sphere, and reveals the trends of its development among young people and students. Based on the analysis, the article formulates directions for further research and recommendations for psychological and pedagogical practice.

Keywords: personality meaning formations, meaning sphere, value-meaning sphere, personal meaning, meaning-forming motives, functions of meaning formations, youth, students, education.

Введение. В современной психологии личности все большее внимание уделяется исследованию ценностно-смысловой сферы человека как важнейшего механизма саморегуляции, самоопределения и личностного развития. Смысловые образования рассматриваются как системообразующий компонент личности, обеспечивающий ее целостность и направленность.

В отечественной психологии проблема смысловых образований изучается в контексте структуры личности, а также как компонент деятельности и аспект сознания. Несмотря на растущий интерес ученых к этой теме, в последние десятилетия исследования преимущественно сосредоточены на общепсихологическом уровне. В области педагогической и возрастной психологии остаются недостаточно разработанными вопросы возрастной специфики смысловых характеристик (их адекватности, иерархичности, оптимальности и др.), закономерностей формирования и поиска жизненного смысла, а также взаимосвязей ценностно-смысловой сферы с психическим здоровьем личности. В учебной литературе данные аспекты освещаются фрагментарно, без раскрытия роли образования в развитии смысловой сферы, что затрудняет формирование целостного представления о закономерностях становления смысловых образований у современного подрастающего поколения.

Таким образом, **актуальность** настоящего исследования определяется необходимостью более глубокого анализа структуры и психологических характеристик смысловых образований личности в контексте образовательного и возрастного развития.

Целью статьи является анализ структуры, функций и психологических характеристик смысловых образований личности.

Задачи: уточнить понятие, раскрыть структуру, описать функции и свойства, проанализировать современные подходы.

А. Н. Леонтьев [8] рассматривал смысл как особую психическую реальность и ключевой элемент становления личности. Он подчеркивал, что личностный смысл включен в структуру сознания и деятельности, отражая индивидуальное отношение человека к действительности. В отличие от значения, смысл всегда субъективен и эмоционально окрашен. А. Н. Леонтьев также обозначил понятие смыслообразующих мотивов, которые определяют направленность личности и образуют ее индивидуальную иерархию. Связывая мотив и смысл, ученый отмечал, что именно через мотивы формируется смысловая структура личности.

Личностный смысл всегда соотносится с определенной сферой человеческой активности — поступком, действием, общением или жизнью в целом. Он возникает

в процессе деятельности и отражает индивидуальное отношение человека к происходящему. Когда личностный смысл становится побуждающим фактором поведения, он превращается в смыслообразующий мотив, что отражает его связь с мотивационной структурой личности.

А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь и В. А. Петровский в статье 1979 г. («Вопросы психологии») [1] развили идеи Л. С. Выготского, представив концепцию динамической смысловой системы личности и описав «большую» и «малую» динамику смысловых образований, а также механизмы их функционирования.

А. Г. Асмолов выделял в структуре динамической смысловой системы личности личностный смысл, смысловые установки и отношения. Он рассматривал личностный смысл как индивидуальное отражение действительности, выражающее отношение человека к объектам общения и деятельности [2]. Ученый различал осознанные и неосознанные смыслы, отмечая, что неосознанные мотивы и установки отражают потенциальную готовность к действиям, направленным на достижение желаемого будущего, которое придает событиям личностный смысл.

Б. С. Братусь отмечал, что формирование смысловой сферы личности зависит от характера ее отношений к другим людям и к человеческой сущности в целом. На этом основании он выделял несколько уровней смысловой сферы личности, отражающих степень ее личностной зрелости.

Нулевой уровень включает ситуативные смыслы, возникающие в конкретных обстоятельствах и выполняющие лишь регулятивную функцию. Они связаны с логикой достижения цели и не относятся к личностным. Примером может служить отсутствие смысла в деятельности, которую человек изначально считает бесполезной.

Первый уровень (эгоцентрический) характеризуется тем, что отношения с другими людьми строятся из личной выгоды, стремления к признанию или удобству. Окружающие воспринимаются как средства или препятствия на пути к цели, даже если внешне поведение выглядит социально приемлемым.

Второй уровень (группоцентрический) связан с ориентацией на интересы и благополучие своей референтной группы. Мотивы личности определяются пользой для «своих», а отношение к людям зависит от принадлежности к этой группе.

Третий уровень (просоциальный) характеризуется ориентацией на благо других людей и общества в целом. Здесь формируются общечеловеческие, альтруистические и коллективистские ценности [3].

Б. С. Братусь подчеркивал, что подлинное приобщение к человеческой сущности основано на признании самоценности каждого человека, что проявляется лишь на третьем уровне смысловой сферы. На первом уровне ценны только собственные интересы, на втором — лишь члены «своей» группы.

Д. А. Леонтьев развил идеи А. Н. Леонтьева, уточнив понятие смысловых образований. Он отмечал, что этот термин имеет разные трактовки: когда речь идет о конкретных элементах, используется понятие смысловых структур, а при описании их совокупности — смысловых систем, представляющих собой многоуровневое целостное образование личности.

Д. А. Леонтьев выделил следующие составляющие смысловой сферы личности: смысловой конструкт, личностный смысл как составляющую сознания (в узком значении термина), смысловую диспозицию, смысловую установку, личностную ценность и смыслообразующий мотив. Также им была предложена трехуровневая модель, отражающая функционирование взаимосвязей смысловых структур жизнедеятельности личности [10].

К низшему уровню Д. А. Леонтьев относил смысловые установки и личностные смыслы, возникающие в конкретной деятельности. Они формируются под влиянием мотивов, устойчивых смысловых конструктов и диспозиций личности.

Высший уровень образуют личностные ценности — стабильные источники смыслообразования, определяющие направленность всей смысловой сферы [9].

В. Э. Чудновский исследовал свойства смысловых образований личности через призму проблемы смысла жизни. Он рассматривал смысловую структуру как иерархию жизненных смыслов — от стремления к выживанию до способности к самопожертвованию. Становясь устойчивым, смысл жизни отделяется от условий своего возникновения и начинает направлять деятельность человека. По мнению ученого, поиск смысла — это стремление согласовать личные желания с объективными ценностями, а сама проблема смысла жизни связана прежде всего с её качеством, а не масштабом.

В. Э. Чудновский выделял несколько характеристик смысла жизни:

1. Содержательность — определяет индивидуальное наполнение смысла; искажённые, «эрзац-смыслы» (например, алкоголизм, наркомания) ведут к деструктивным формам поведения.
2. Инертность — избыточная устойчивость смысла, приводящая к его отрыву от реальности.
3. Масштабность — отражает уровень жизненных притязаний и сложность реализации жизненных целей.
4. Адекватность — интегральная характеристика, включающая реалистичность и конструктивность смысла, его соответствие возможностям человека и положительное влияние на развитие личности.
5. Оптимальность — умение учитывать реальные обстоятельства и сохранять внутреннее равновесие в процессе жизненной реализации.
6. Иерархичность — наличие индивидуальной системы больших и малых смыслов, определяющей направленность и поведение личности [12].

Л. С. Колмогорова и О. Г. Холодкова выделяют основные свойства смысловых образований личности: оп-

тимальность, глубину, широту, устойчивость, реалистичность, иерархичность, гармоничность, направленность и локализацию. Авторы также указывают на наличие трёх компонентов смысловых образований — эмоционального, интеллектуального и оценочного, соотношение которых отражает индивидуальные и возрастные особенности личности.

Смысловые образования личности выполняют ряд взаимосвязанных функций:

- развивающая функция способствует личностному росту и саморазвитию человека;
- проектирующая функция обеспечивает осмысленное целеполагание и построение жизненных планов;
- регулирующая функция направляет поведение, поддерживает внутреннюю согласованность и устойчивость деятельности;
- функция социальной включенности отражает способность личности к взаимодействию с обществом и принятию социальных норм и ценностей;
- функция психического здоровья проявляется в поддержании эмоционального равновесия и внутренней гармонии;
- функция насыщенности (наполненности) жизни связана с переживанием осмысленности и удовлетворённости собственным существованием;
- направляющая функция задает общий вектор жизнедеятельности и определяет личностную позицию в отношении к себе, другим и миру. [6].

Ценности тесно связаны со смысловыми образованиями и выступают важным источником личностного смысла, однако смыслообразование определяется также идеалами, интересами, убеждениями, стремлениями и мировоззрением. Расширение круга таких источников позволяет глубже понять процесс формирования смыслов.

Смысловые образования отражают способность человека осмысливать свои потребности, определять, что для него важно и ради чего совершаются действия. Они представляют собой результат переработки опыта, включающий познавательные, эмоциональные и оценочные аспекты мотивационно-потребностной сферы личности.

В связи с ценностным хаосом современного периода в мировом масштабе возвращение к истинным, традиционным идеалам и ценностям, присущим российской культуре, становится одной из первостепенных задач как российской системы образования, так и общества в целом. Благодаря гражданской позиции педагогов, психологов и усилиям образовательной системы могут быть сформированы более осознанное отношение, конструктивные установки, повышена психолого-педагогическая грамотность и компетентность родителей и, прежде всего, подрастающего поколения в области становления собственного внутреннего мира, развития себя как личности, построения своего жизненного пути.

Современные исследования смысловой и ценностно-смысловой сферы личности отражают возрастающий интерес к изучению влияния социокультурных

и возрастных факторов на формирование жизненных смыслов и ценностей молодежи. В работах О. Р. Радионовой и Н. Б. Авалуевой (2023) показано, что ценностно-смысловые предпочтения российских подростков и молодежи существенно определяют их образы будущего и стратегии самореализации. Авторы отмечают, что в условиях изменяющейся геополитической ситуации возрастает роль мотивации успеха и жизненных ориентиров, связанных с саморазвитием и социальной ответственностью [11].

Исследование А. П. Кожевиной, С. В. Дубровиной, О. А. Карабинской и А. А. Семеновой (2024) выявило возрастные различия ценностно-смысловой сферы студентов направления «Психология служебной деятельности». У студентов первых курсов преобладают ценности активных социальных контактов и креативности, тогда как у студентов 5-го курса — сохранение индивидуальности и самостоятельность. При этом для обеих групп общими остаются ориентации на достижения и саморазвитие, а уровень осмысленности жизни стабильно высок [7].

В исследовании В. И. Долговой и В. О. Богдановой (2022) установлено, что у студентов педагогических направлений ведущими являются экзистенциальные, гедонистические, семейные и самореализационные смыслы, что соответствует возрастным особенностям юношеского периода. При этом отмечается противоречие между осознанием важности самореализации и недостаточной сформированностью профессиональных планов, что подчёркивает необходимость психолого-педагогической поддержки в развитии смысловых ориентаций студентов [4].

Работа Л. С. Колмогоровой и С. С. Сидорова (2023) расширяет представления о структуре смысловых образований личности, анализируя их гендерные особенности у старшеклассников. Установлено, что у юношей и девушек различается выраженность таких свойств, как гармоничность, оптимальность и временная локализация жизненных смыслов, а также направленность смысловых ориентаций [5].

Совокупность современных исследований показывает тенденцию к переходу от описания отдельных характеристик смысловой сферы к изучению её динамики, возрастных, гендерных и социальных различий, а также практической разработке программ развития смысловых ориентаций и ценностно-смысловой зрелости личности в условиях современной образовательной среды.

Заключение. В условиях ценностной неоднородности социума особое значение приобретает развитие у обучающихся осмысленного отношения к обучению, труду и социальной ответственности. Психолого-педагогические практики, ориентированные на рефлекссию, ценности и осмысленное целеполагание, способствуют внутренней согласованности и личностной зрелости. Эмпирическая оценка эффективности таких практик — перспективное направление дальнейших исследований.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник [и др.] // Вопросы психологии. — 1979. — № 3. — С. 35–45.
2. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: учебник для студентов вузов / А. Г. Асмолов. — Москва: Смысл, 2001. — 416 с.
3. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. — Москва: Мысль, 1988. — 304 с.
4. Долгова, В. И. Жизненные смыслы и ценностные ориентации современной молодежи / В. И. Долгова, В. О. Богданова. — Текст: электронный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022 — № 6(172). — С. 239–259.
5. Колмогорова, Л. С.; Сидоров С. С. Гендерные особенности видов и свойств личностных смысловых образований у старшеклассников // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (57). С. 66–74.
6. Колмогорова Л. С.; Холодкова О. Г. Становление ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте: монография. — Барнаул: АлтГПУ, 2023. 242 с.
7. Кожевина А. П., Дубровина С. В., Карабинская О. А., Семенова А. А. Особенности ценностно-смысловой сферы личности студентов направления подготовки «Психология служебной деятельности» // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. -2024. -№ 04. -С. 27–31
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. — Москва: Смысл, 2005. — 431 с.
9. Леонтьев, Д. А. Очерк психологии личности: учебное пособие для вузов по специальности «Психология» / Д. А. Леонтьев. — Москва: Смысл, 1997. — 64 с.
10. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. А. Леонтьев. — Москва: Смысл, 2003. — 486 с.
11. Радионова О. Р. Влияние ценностно-смысловых предпочтений российских подростков и молодежи на построение образов будущего / О. Р. Радионова, Н. Б. Авалуева // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 494. С. 96–105.
12. Чудновский, В. Э. Смысл жизни как психологическая реальность / В. Э. Чудновский // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни: (материалы 1–2 симп.) / ред. В. Э. Чудновского, А. А. Бодалева, Н. Л. Карповой. — Москва: Рос. психол. о-во, 1997. — С. 14–22.

Уровень развития коммуникативных навыков подростков 11–13 лет

Епимахова Юлия Александровна, студент магистратуры
Челябинский государственный университет

Статья посвящена исследованию развития коммуникативных навыков подростков 11–13 лет. Рассматривается значимость данных навыков для социализации и формирования личности, а также проблемы их внедрения в образовательной практике. Приводятся результаты исследования коммуникативных качеств подростков. Отмечаются основные трудности формирования коммуникативных навыков, в том числе нехватка апробированных развивающих методик и влияние противоречий между онлайн и личным общением. Подчеркивается необходимость разработки комплексных психолого-педагогических программ для повышения уровня социальных навыков подростков.

Ключевые слова: социализация, коммуникативные навыки, подростки, общение, коммуникация.

Коммуникативные навыки являются основополагающим средством эффективной кооперации между людьми и играют решающую роль в социализации и становлении личности. Как отмечает Л. С. Выготский, формирование коммуникативных навыков прямо пропорционально связано с когнитивным и эмоциональным развитием индивида [1, с. 11]. Официальные образовательные документы часто подчеркивают необходимость

развития коммуникативных навыков обучающихся. Например, российские образовательные стандарты подчеркивают необходимость формирования коммуникативных навыков в рамках общепринятого образования. [3]

Различные исследования показывают, что формирование коммуникативных навыков оказывает положительное влияние на успеваемость и социальную аккультурацию тинейджеров. При этом, многие пилотные

исследования отмечают существующие «слепые зоны» в практике развития этих навыков в школах. При этом в последние годы наблюдается рост научных публикаций и диссертаций, посвященных коммуникативным навыкам и их развитию в подростковом возрасте. Это свидетельствует об интересе научного сообщества к этой теме.

В настоящее время актуальность темы возрастает в связи с необходимостью приспособления к изменяющимся условиям социального кооперации, в том числе к цифровому общению и новым формам коммуникации.

Несмотря на имеющиеся исследования, тема развития навыков общения у подростков остается слабо проанализированной, особенно в условиях современных социальных и технологических перестроек в мире. Это связано со следующими аспектами. Во-первых, существует разрыв между разработанными теоретическими подходами к развитию коммуникативных навыков и их практическим внедрением в образовательных организациях. Теоретически коммуникативные навыки признаются важными для социализации и развития личности, однако на практике их развитие зачастую остается недостаточно успешным.

Во-вторых, подростки ощущают потребность в формировании навыков общения для эффективного взаимодействия со своим окружением, однако реальные возможности для этого развития ограничены в связи с отсутствием специализированных методик и программ.

В-третьих, положительная динамика в формировании цифровых технологий создает противоречие между развитием навыков цифровой коммуникации подростков, с одной стороны, и совершенствованием навыков личностного общения, с другой, что может осложнять второй процесс.

В связи с вышеизложенным, можно определить топ проблем развития коммуникативных навыков подростков. В их числе отсутствие качественных программ и методик развития навыков общения у детей, что может негативно отражаться на социализации и развитии обучающихся. Традиционные педагогические подходы зачастую не берут во внимание современные потребности подростков во взаимодействиях с другими, что требует разработки новых ресурсов и методов для решения данной проблемы. Более того, ожидания от развития коммуникативных навыков у подростков часто не соответствуют реальным возможностям их реализации в семьях и школах, что порождает необходимость создания и внедрения новых стратегий и подходов.

Помимо озвученных проблем необходимо учитывать и развитие самих подростков, вернее их особенности в пубертатном периоде.

При переходе к подростковому возрасту общение со сверстниками приобретает для ребенка все большую ценность, отодвигая учебу на второй план. С одной стороны, у подростка присутствует потребность общения, совместной деятельности, а с другой — желание быть принятым, уважаемым товарищами. Неблагополучие

в отношениях с одноклассниками переживается очень болезненно и толкает подростка на поиск друзей за пределами школы.

В начале подросткового возраста могут происходить изменения в группе: прежние авторитеты сменяются новыми. Это связано с изменением тех качеств, которые влияют на положение подростка в классе. Так, в младшем школьном возрасте значение имела успеваемость, оценка учителя, теперь же наиболее важными становятся личностные качества друга, сообразительность, смелость, уверенность в себе, умение владеть собой. В той или иной форме в подростковой субкультуре присутствуют испытания на храбрость, проверка своей силы, «испытание на прочность» учителей. В зависимости от того, как во всем этом проявляет себя подросток, складывается мнение о нем и о его возможностях. [2, с.569]

Особую роль в развитии личности подростка и в преодолении возрастного кризиса играют взаимоотношения с друзьями. Вместе легче справиться с трудностями взросления, есть на кого ориентироваться, с кем можно сравнить свои возможности и представления о жизни.

Непросто идёт становление нового типа взаимоотношений и в общении взрослого с подростком. Основная проблема сводится к тому, что подросток, претендуя на новые права, старается расширить свои и ограничить их у взрослых. Имея обостренное чувство собственного достоинства, он осознает себя человеком, которого нельзя подавлять, унижать. Поэтому подросток активно сопротивляется требованиям, ограничивающим его самостоятельность, противится опеке, контролю. Он претендует на уважение его личности, на доверие и активно добивается равноправия с взрослыми. Но ряд моментов заставляет взрослого (сознательно и бессознательно) сдерживать перестройку на новый тип отношений. Это сохранение детских черт в облике и поведении подростка, привычка взрослого направлять и контролировать ребенка, неумение подростка действовать самостоятельно. Поэтому, в первую очередь, от инициативы взрослого зависит благополучный переход к новому типу отношений.

Таким образом, принимая во внимание всё вышеперечисленное, мы пришли к решению провести анализ процесса развития коммуникативных навыков подростков в рамках текущего психолого-педагогического сопровождения обучающихся в среднестатистической школе. Данное исследование позволит понять, насколько развит уровень коммуникативных навыков у подростков 11–13 лет, и на основе полученных данных разработать программу развития этих навыков.

Для определения уровня развития коммуникативных навыков у подростков мы использовали методику «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявского и В. А. Федорошина. Эта методика имеет несколько характеристик, важных для изучения коммуникативных навыков подростков: диагностический потенциал, практи-

ческая применимость, фокус на всех элементах в общении, а также стандартизированность и структурированность.

В эксперименте участвовало 30 подростков, из них 11 мальчиков и 19 девочек. Распределение участников на экспериментальную и контрольную группы (ЭГ и КГ) проходило поровну. Согласно нашему исследованию, гендерность не выделяется как отдельный влияющий на исход

исследования фактор, тем не менее, было принято решение распределить детей в равной степени, создав одинаковые условия для КГ и ЭГ.

Результаты диагностики по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявского, В. А. Федорошина в экспериментальной и контрольной группах приведены в Таблице 1.

Таблица 1. Уровень развития коммуникативных навыков в КГ и ЭГ

Уровень развития коммуникативных навыков	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	число участников	%	число участников	%
Низкий	5	34	7	47
Ниже среднего	3	20	3	20
Средний	5	33	4	27
Высокий	2	13	1	6
Очень высокий уровень	15	0	15	0

При анализе результатов исследования экспериментальной и контрольной группы не было выявлено ни одного ученика с очень высоким уровнем развития коммуникативных умений. Однако у нескольких респондентов в ЭГ и КГ (6 % и 13 % соответственно) был выявлен высокий уровень проявления коммуникативных способностей. Эти подростки легко адаптируются к новым условиям, быстро заводят друзей и стремятся расширить свой социальный круг.

У девяти подростков в КГ и ЭГ (33 % и 27 %) был обнаружен средний уровень развития коммуникативных навыков. Это означает, что они стремятся к взаимодействию с другими людьми и усиливают свои интересы, но их способности к общению не обладают высокой стабильностью.

У шести подростков в ЭГ и КГ (по 20 % в каждой группе) наблюдается уровень ниже среднего развития коммуникативных склонностей. Эти подростки предпочитают ограничивать круг своих знакомых, но способны адаптироваться в групповых коммуникациях, основываясь на своих потребностях и возможностях.

Также стоит отметить, что у 5 подростков из контрольной группы (34 %) и семи участников из экспериментальной группы (47 %) наблюдается низкий уровень развития коммуникативных. Это характеризуется тем, что они предпочитают проводить время в одиночестве и ограничивают круг своих знакомых, не проявляя интерес к расширению числа знакомых.

При анализе данных, представленных на рисунке 1, становится очевидным, что большинство подростков контрольной и экспериментальной групп демонстрируют низкий уровень развития коммуникативной компетентности. Это означает, что они предпочитают проводить время в одиночестве и испытывают страх перед новыми отношениями с другими людьми. Они обычно не иницируют знакомства и не начинают разговоры самостоятельно. Кроме того, у них наблюдается ограниченный

словарный запас. Это усугубляется значительной увлеченностью гаджетами. Скорее, взаимодействие с гаджетами здесь становятся легитимным способом избегания общения и расширения круга знакомых. Вполне возможно, что в данном случае увлечение гаджетами есть способ избегания тревожности и неуверенности подростков. Погружение в кибермир позволяет компенсировать то, что затруднено в реальном мире, в том числе и коммуникации с людьми.

Результаты исследования коммуникативных навыков подростков в КГ и ЭГ

При анализе результатов, полученных с помощью методики «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявского и В. А. Федорошина становится очевидным, что для большинства испытуемых характерны низкий и средний уровни развития коммуникативной компетентности. Это означает, что подростки предпочитают проводить время в одиночестве, закрываясь от внешнего мира. Кроме того, в большинстве коммуникативных ситуаций они ориентируются на мнение большинства, не используя критическое мышление для получения собственного резюме по возникшему вопросу.

Эти результаты подтверждают актуальность дальнейших исследований и проведение мероприятий для развития коммуникативных навыков подростков.

Исследование подчеркивает важность создания психолого-педагогических условий для развития коммуникативных навыков, включая поддерживающую среду, тренинги и обратную связь для укрепления достигнутых результатов. В целом, результаты исследования подтверждают актуальность и востребованность комплексных программ по развитию коммуникативных навыков подростков для улучшения их социальной адаптации и уверенности в общении.



Рис. 1. Сравнение показателей уровня развития коммуникативных навыков в контрольной и экспериментальной группах младших подростков

Литература:

1. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 281 с. — (Антология мысли). Текст: непосредственный.
2. Ильина В. Н., Головей Л. А. развитие личности ребенка от семи до одиннадцати. — Изд. испр. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. — 648с. — (Серия «Развитие личности ребенка»)
3. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС): официальный сайт. Москва. — URL: <https://fgos.ru> (Дата обращения 05.05.2025). Режим доступа: свободный

Межличностные конфликты студентов и их профилактика

Каирбеккызы Дария, студент магистратуры

Научный руководитель: Котлярова Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент
Омская гуманитарная академия

В статье даётся определение понятиям: «конфликт» и «межличностные конфликты». Рассматриваются причины возникновения межличностных конфликтов в студенческой среде и их возможные последствия. Описываются основные стратегии профилактики и разрешения конфликтов, направленные на создание благоприятной атмосферы в студенческом коллективе.

Ключевые слова: конфликт, межличностные конфликты, подростки, студенты, профилактика.

Interpersonal conflicts of students and their prevention

The article defines the concepts: «conflict» and «interpersonal conflicts». The article examines the causes of interpersonal conflicts among students and their possible consequences. The main strategies for conflict prevention and resolution aimed at creating a favorable atmosphere in the student community are described.

Keywords: conflict, interpersonal conflicts, adolescents, students, prevention.

Студенческий возраст является важным этапом социализации личности, периодом интенсивного формирования мировоззрения, ценностей и социальных установок. В процессе обучения в вузе студенты сталкиваются

с широким кругом социальных взаимодействий, которые не всегда протекают бесконфликтно. Межличностные конфликты становятся неотъемлемой частью студенческой жизни и оказывают существенное влияние на пси-

хологическое благополучие, успеваемость и общую адаптацию к образовательной среде.

Неспособность эффективно разрешать конфликты может приводить к ухудшению отношений, снижению мотивации к обучению, развитию чувства неудовлетворенности и социальной изоляции. В то же время, умение конструктивно управлять конфликтными ситуациями способствует личностному росту, развитию коммуникативных навыков и формированию позитивных социальных связей.

В связи с этим, исследование межличностных конфликтов в студенческой среде и разработка эффективных мер по их профилактике представляются актуальной и социально значимой задачей.

Конфликт — это ситуация, когда две или более стороны имеют противоречивые интересы, цели или взгляды, что может привести к напряжённости, соперничеству или борьбе между ними. Конфликты могут возникать как на персональном уровне между людьми, так и на социальном, политическом или международном уровнях [3].

Межличностный конфликт — это столкновение интересов, взглядов, целей или потребностей между двумя или более людьми, сопровождающееся эмоциональным напряжением. Это ситуация, где действия одной стороны воспринимаются другой как препятствие к достижению своих целей или удовлетворению потребностей [1].

Одной из ключевых причин возникновения конфликтов среди студентов являются различия в их ценностях, убеждениях и восприятии мира. Каждый студент приходит в университет с определённым набором культурных и социальных норм, особыми жизненными переживаниями и убеждениями, которые формировались на протяжении всей жизни. Эти различия могут создавать напряжённость, особенно если студенты находятся в тесном взаимодействии друг с другом [4].

Например, студенты, выросшие в различных культурных контекстах, могут по-разному воспринимать определённые ситуации, что может привести к недоразумениям. Один студент может считать юмор оскорбительным, тогда как другой воспринимает его как способ разрядки обстановки. Подобные несоответствия могут послужить поводом для конфликта.

В студенческой среде существует высокая конкуренция за ограниченные ресурсы — это может быть как учебная нагрузка, так и доступ к учителям или каким-либо материалам. Конкуренция, возникающая на этом фоне, может приводить к конфликтам между студентами. Например, студенты могут конкурировать за внимание преподавателя, особенно во время семинаров или занятий, где необходимо акцентировать своё мнение. Эта необходимость выделиться и быть замеченными может вызвать напряжённость и даже враждебность, что, в свою очередь, ведёт к конфликтам.

Кроме того, ситуации, когда один студент получает высокую отметку, а другой, не приложив достаточных усилий, сталкивается с низкой оценкой, также могут служить источником недовольства и конфликта. В таких слу-

чаях негативные эмоции могут перерасти в личные нападки и обвинения.

Личное жизненное положение студентов также играет значительную роль в возникновении межличностных конфликтов. Проблемы в личной жизни, стресс от учёбы, финансовые трудности или проблемы со здоровьем могут серьезно повлиять на эмоциональное состояние студента, что делает его более восприимчивым к конфликтам [5].

Студенты, переживающие эмоциональное напряжение, могут реагировать на незначительные ситуации чрезмерно остро. Что-то, что могло бы быть воспринято как простое недоразумение, может вызывать бурные реакции. Это может проявляться как агрессия, уход в себя или уклонение от общения, что в конечном итоге может породить новые конфликты.

Одним из наиболее значительных последствий межличностных конфликтов является их влияние на учебный процесс. Конфликты могут отвлекать студентов от образовательных задач, мешая им сосредоточиться на учёбе. Это может привести к ухудшению успеваемости, снижению мотивации к обучению и даже к выгоранию.

Кроме того, негативная атмосфера в группе может снизить уровень сотрудничества среди студентов. Вместо того чтобы работать вместе над проектами, они могут избегать общения, что приведёт к ухудшению результатов совместной работы. Часто конфликты также становятся причиной снижения участия студентов в общественной жизни университета, что лишает их возможности развиваться как личности.

Межличностные конфликты могут глубоко затрагивать эмоции студентов, вызывая чувства стыда, вины, тревоги и депрессии. Конфликты могут приводить к серьёзным стрессовым состояниям, что способно негативно сказаться не только на психологическом состоянии, но и на здоровье в целом.

Длительные конфликты могут привести к изоляции студентов, которые не пойдут на общение из страха перед новым конфликтом. Этот замкнутый круг может создавать впечатление, что другой студент действует против них, даже если это не так. Ощущение изоляции и неприятия может значительно ухудшить качество студенческой жизни и привести к потере связей с однокурсниками.

Социальные последствия межличностных конфликтов могут оказаться далеко идущими. Если конфликты не решаются, это может привести к дроблению групп, что не только создаст раскол среди студентов, но и приведет к потере смыслов коллективной студенческой жизни. Дружеские связи могут постепенно разрушаться, что ослабляет групповой дух и мешает созданию позитивной атмосферы в учебном заведении.

Конфликты могут также стать причиной формирования «враждующих» групп, где любая коммуникация между членами разных групп воспринимается враждебно. Долговременные конфликты могут привести к социальной сегрегации, что негативно отразится на общей атмосфере в университете.

Одним из наиболее эффективных способов разрешения конфликтов является открытое и честное общение. Студенты должны быть в состоянии открыто обсудить свои чувства и проблемы. Это требует от них активного слушания и умения выражать своё мнение без агрессии или обвинений. Обсуждение проблемы может помочь каждой стороне лучше понять точку зрения другого, что может привести к осуществлению компромисса [2].

Важно создать безопасное пространство для такого общения. Правила уважительного общения могут содействовать тому, чтобы студенты чувствовали себя комфортно и открытыми для диалога.

Преподаватели и администрация университета могут сыграть важную роль в разрешении межличностных конфликтов. Обучение студентов навыкам коммуникации, медиации и управлению конфликтами может стать эффективным способом их предотвращения. Проведение тренингов или семинаров по вопросам межличностных отношений может помочь студентам лучше понять, как конфликт может быть разрешён мирным путём [3].

Кроме того, консультирование студентов, столкнувшихся с конфликтами, может стать значительным шагом

в их разрешении. Психологическая поддержка может помочь студентам справиться с эмоциями и разработать стратегии для разрешения конфликтов.

Создание культурной среды, где ценится сотрудничество и взаимопомощь, может помочь минимизировать конфликты. Студенческие организации и инициативы, направленные на укрепление сообщества в аудиториях и вне их, могут стать отличным способом для студентов наладить отношения. Такие мероприятия могут включать воркшопы, совместные проекты и мероприятия, направленные на укрепление социальной связи среди студентов.

Стимулирование студентов к работе в командах на ранних этапах учебного процесса может помочь им развить необходимые навыки для совместной работы и улучшить их способность справляться с конфликтами [1].

Таким образом, межличностные конфликты в студенческой среде — это сложное и многогранное явление, которое затрагивает множество аспектов жизни студентов. Понимание причин возникновения таких конфликтов, их следствий и методов разрешения очень важно для поддержания здоровой и продуктивной учебной атмосферы.

Литература:

1. Валуикова В. Е. Психолого-педагогические условия предупреждения межличностных конфликтов в студенческой среде // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 2 (83).
2. Карпова М. А., Масленникова А. С., Чихутова А. Д., Юрина В. М. Конфликты в ВУЗе и как их предотвратить // Современные научные исследования и инновации. 2018. № 1. — С. 74–79.
3. Кузьмина В. М. Межличностные конфликты в студенческой среде и условия их преодоления // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 1. — С. 74–77.
4. Сидоров, С. А. Межличностные конфликты в студенческой группе / С. А. Сидоров. // Молодой ученый. — 2017. — № 50.1 (184.1). — С. 35–38.
5. Хайруллина А. А., Огдаров Т. Б., Савва Л. И. Причины и особенности межличностных конфликтов в студенческой среде // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 1. — С. 83–88.

Консультирование подростков: переживание чувства одиночества в подростковом возрасте

Катина Наталья Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Петрова Людмила Модестовна, кандидат психологических наук, доцент

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

В статье исследуется одиночество как социально-психологический феномен, в особенности его проблематика в подростковом возрасте. Рассматриваются возможности психологического консультирования при оказании помощи подросткам в преодолении одиночества. Предоставляется анализ результатов эмпирического исследования переживания одиночества подростками и проектируются некоторые аспекты психологического консультирования в работе педагога-психолога по проблеме переживания подросткового одиночества.

Ключевые слова: одиночество, феномен одиночества, подростковый период, подростковое переживание чувства одиночества, субъективное ощущение одиночества, психологическое консультирование.

Феномен одиночества сопровождает человечество многие столетия, претерпевая существенные изме-

нения в своем восприятии на протяжении всего исторического процесса. Лишь в XX столетии данное явление

приобрело качественно новое понимание, трансформируясь из простого физического состояния изоляции в комплексный феномен внутреннего переживания человеком глубокой личностной обособленности и социального отчуждения [17].

Наиболее широко понятие одиночества определяется в психологической науке как значимый психоэмоциональный детерминирующий фактор, существенно влияющий на эмоциональное благополучие субъекта, находящегося в условиях ограниченного взаимодействия с социальным окружением [14]. Именно аспектам связи с окружением и переживанию этой связи в особенности уделяли внимание отечественные исследователи феномена одиночества. Так, в классическом труде С. И. Ожегова одиночество трактуется как специфическое переживание, возникающее вследствие утраты субъектом привычных социальных связей и коммуникативных взаимодействий [10]. Схожую интерпретацию феномена одиночества предлагает Корчагина С. Г. определяя его как специфическое психоэмоциональное состояние человека, характеризующееся восприятием своей социальной активности сквозь призму дефицита значимых межличностных взаимодействий, эмоциональной близости, взаимопонимания и социального одобрения со стороны окружения [6].

Анализируя феномен одиночества как психологического состояния, целесообразно выделить многообразие форм его проявления, включая аспект чувствования, процессуальность, характер межличностных взаимодействий и особенности мотивационной сферы личности. Одиночество как чувство характеризуется субъектным восприятием собственной уникальности и дифференцированности относительно социального окружения, обуславливая затруднения коммуникативного взаимодействия, дефицит взаимопонимания и негативную оценку своего образа в восприятии значимого другого. Подобное состояние часто сопряжено с переживанием отсутствия устойчивых социальных связей, базирующихся на принципах взаимности, доверия, эмпатической привязанности [15]. Оно выражается в чувстве отчужденности от социальной среды, осознании дефицита межличностных взаимодействий, сопряженных с эмпатией, поддержкой и позитивной обратной связью от окружения [13].

Наиболее интенсивное проявление состояния одиночества наблюдается в подростковый период, обусловленный процессом формирования идентичности индивида и интеграции в социум. Данный феномен обусловлен когнитивным созреванием рефлексивных функций сознания, усилением интраперсональной осознанности, активизацией потребностей в самореализации, признании, принятии и автономии, а также возникновением внутриличностного конфликта вследствие субъективной неопределенности и личностных ресурсов подростка [3].

На рассматриваемой стадии психического развития отношение сверстников становится доминирующим фактором формирования личности подростка, значительно

превосходящим значимость оценки родительских фигур и иных авторитетных взрослых субъектов. Из этого следует, что трудности в коммуникации со сверстниками приобретают особую значимость в разрешении возрастной задачи. Совладание с такой трудностью зачастую сопровождается эмоциональной напряженностью, при этом недостаточная поддержка со стороны социальной группы сверстников обуславливает возникновение острого переживания чувства одиночества [4].

Психологические характеристики подросткового периода и его хронологические границы также остаются объектом дискуссий в психологической науке. Возрастной интервал пубертата существенно варьируется: ряд исследователей (Выготский Л. С., Эриксон Э. и др.) определяют подростковый этап в пределах от 13 до 18 лет, Бюллер Ш. обозначает возрастной коридор от 11 до 17 лет, Эльконин Д. Б. склоняется к возрастному диапазону от 12 до 17 лет. Современные социокультурные реалии обуславливают увеличение продолжительности подросткового возраста. Структура этого возрастного периода активно изменяется, и прежние представления о данном этапе жизненного цикла как промежуточном звене между детством и зрелостью, устаревают и требуют переосмысления. Тенденция увеличения подросткового периода обусловлена увеличением продолжительности формирования зрелой личностной структуры субъекта, что в свою очередь обусловлено прогрессирующими изменениями в экономике, культуре и технологической сфере современного общества [1].

Согласно исследованиям Л. И. Божович, подростковый возрастной кризис обладает неоднородной структурой и подразделяется на два последовательных этапа: первый этап (в диапазоне от двенадцати до четырнадцати лет) определяется развитием целеполагания и ориентации субъекта на перспективу будущего; второй этап (соответствующий возрасту пятнадцать-семнадцать лет) сопряжен с формированием жизненной перспективы, включающий осознанное восприятие желаемого образа Я и потенциальных траекторий индивидуального существования [9].

И. С. Кон подчеркивал, что чувство одиночества является нормальным феноменом подростничества, обусловленным спецификой личностного становления и возникновением сложного интрапсихического пространства, рассматриваемым исследователями как второе рождение субъекта. По мнению И. С. Кона, осознание собственной индивидуальности, сочетающееся с низким уровнем сформированности рефлексии и дефицитом развитых близких межличностных связей, служит основой для проявления характерного для данного возрастного этапа выраженного состояния социальной изоляции и депривации. Подростковый период представляет собой стадию постепенной систематизации представлений о собственном Я, при этом высокая лабильность образа собственного Я, дисбаланс самооценочных характеристик и неудовлетворенность потребности в демонстрации автономии при-

водят к возникновению интенсивных эмоциональных реакций, проявляющихся в чувстве одиночества [5].

Проблема переживания одиночества относится к перечню клиентских обращений, с которыми работают психологи-консультанты. Психологическое консультирование представляет собой целенаправленный процесс непосредственной интерперсональной коммуникации психолога с консультируемым, ориентированный на устранение когнитивных, эмоциональных и поведенческих дисфункциональных состояний посредством профессионально структурированного диалога. Профессиональный психолог задействует комплекс научно обоснованных методик и техник коррекции личностных проблем клиента, способствуя рефлексии субъектом собственных внутренних ресурсов и потенциалов, необходимых для эффективного разрешения актуальных жизненных ситуаций. Основной целью данного процесса является оказание специализированной психокоррекционной поддержки клиента и содействие ему в принятии оптимальных решений относительно собственной жизнедеятельности. Методологически консультации реализуются в формате индивидуальных сессий или малых групповых взаимодействий численностью от двух человек до уровня малой социальной группы [16].

Подростки, характеризующиеся устойчивым чувством социальной изоляции, зачастую подвержены внутреннему когнитивному диссонансу, проявляющемуся через дихотомическое самовосприятие: подросток воспринимает себя позитивно в негативизированном окружении либо негативно — в благоприятствующем социуме. Таким образом, приоритетной задачей психолога посредством консультаций является направленная коррекция дисфункциональных ментальных паттернов, формирующихся у подростков [12].

Изложенные выше концептуальные положения оказали определяющее влияние на становление научной парадигмы, обеспечивающей методологическое основание для проведения комплексных исследований феномена подросткового одиночества. Эмпирическое исследование переживания чувства одиночества подростками, описание которого приводится в данной статье, также составлено с опорой на изложенную концептуальную основу.

Описание структуры эмпирического исследования:

Исследование проводилось на базе ГБПОУ «Волгоградский колледж управления и новых технологий имени Юрия Гагарина».

Выборочная совокупность включает студентов с равномерностью распределения по возрастному диапазону от 15 до 20 лет включительно.

Возраст участников опроса: 15 лет — 1 человек, 16 лет — 9 человек, 17 лет — 26 человек, 18 лет — 28 человек, 19 лет — 2 человека, 20 лет — 2 человека.

Пол участников опроса: мужчины — 64 человека, женщины — 4 человека.

Опрос проводился среди 68 студентов первых и вторых курсов следующих направлений подготовки: «Сварщик

(ручной и частично механизированной сварки (наплавки))», «Металлургическое производство», «Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей».

Предварительные диагностические беседы и этапы анкетирования выявили в среде студентов проблемы низкого осознания чувства одиночества и преобладающей тенденции к сокрытию испытываемых чувств в целом. С целью разрешения указанных проблем и углубленного изучения феномена переживания чувства одиночества среди студентов колледжа был проведен комплекс диагностических методик. Составленный комплекс позволил обеспечить выявление широкого спектра характеристик исследуемого психоэмоционального состояния и повысить валидность исследования.

В ходе эмпирического исследования были использованы следующие психологические диагностические методики:

1. «Методика субъективного ощущения одиночества», разработанная Д. Расселом и М. Фергюсоном. Проведение анализа результатов эмпирического психологического исследования позволило выявить степень выраженности феномена социальной изоляции (одиночества) у представителей подросткового возраста [18].

2. С целью изучения особенностей ощущения одиночества среди представителей подростковой возрастной группы был применен специализированный инструмент диагностики эмоциональных состояний — дифференцированный опросник переживания одиночества (ДОПО-3), созданный Е. Н. Осиным и Д. А. Леонтьевым. Методика позволяет выявить качественные характеристики данного феномена и уточнить особенности проявления соответствующих психологических состояний в исследуемой выборке испытуемых [11].

3. «Опросник для определения вида одиночества», созданный кандидатом психологических наук С. Г. Корчагиной, представляет собой валидизированную анкету, предназначенную для объективизации индивидуальных характеристик субъекта относительно выявляемого вида и выраженности переживания феномена одиночества [7].

Процедура исследования была организована на принципах добровольности и полной анонимности; испытуемые имели право самостоятельно принять решение о предоставлении дополнительной информации о своей учебной группе, фамилии и имени.

По итогам завершеного эмпирического исследования были получены следующие результаты распространенности феномена одиночества среди подростков:

«Методика субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона выявила высокодифференцированное чувство одиночества у 8,8 % респондентов, что коррелирует с недостаточностью межличностных связей и эмоциональной поддержки от ближайшего социального окружения. Средние показатели выраженности психоэмоционального состояния наблюдаются у 5,9 % респондентов, что дает основание предполагать эпизодическое возникновение чувства одиночества. Преобладающая доля испы-

туемых выборки (85,3 %) характеризуется низким уровнем проявления субъективного чувства одиночества.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что подавляющее число испытуемых подростков редко сталкиваются с переживанием субъективного ощущения одиночества, при этом переживание не обладает выраженным характером. Тем не менее выявлены единичные эпизоды недостаточной социальной вовлеченности среди отдельных лиц, что обуславливает необходимость осуществления индивидуальных коррекционных мероприятий.

Результаты «Дифференциального опросника переживания одиночества» Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева (ДОПО-3) показали следующее — согласно полученным данным, низкий уровень по субшкале «Изоляция» был установлен у значительной доли респондентов (76,5 %), средний показатель фиксировался значительно реже (17,6 %), высокий уровень социальной изоляции наблюдался у небольшого процента респондентов (5,9 %). Эти данные позволяют сделать вывод о наличии достаточного социального окружения у большей части подростковой группы. Аналогичные тенденции были получены по субшкале «Самоощущение»: доминирующая группа подростков характеризовалась низким уровнем самоощущаемого одиночества (81 %), ощущала свою принадлежность обществу и отсутствие значительных эмоциональных расстройств. Средний уровень встречался существенно реже (11,8 %), тогда как высокому уровню соответствовала крайне ограниченная подгруппа респондентов (7,4 %). Похожим образом распределились показатели субшкалы «Отчуждение»: низкая степень проявления отчужденности была зафиксирована у значительного количества участников исследования (70,6 %), средняя величина отчужденности имела место у трети подростков (27,9 %), высокая степень дистанцирования от окружающей среды наблюдалась лишь у некоторых лиц (1,5 %). Показатели субшкалы «Дисфория» распределились следующим образом: подавляющее большинство подростков демонстрировали низкие уровни негативных эмоций в ситуациях нахождения в одиночестве (53 %), среднее значение зафиксировано приблизительно у одной четверти испытуемых (39,7 %), крайняя форма негативных состояний проявлялась эпизодически (7,4 %). Негативное восприятие феномена одиночества отражено в результатах субшкалы «Проблемное одиночество». Согласно полученным данным, 25 % респондентов проявили низкий уровень выраженности данного показателя. Значительная доля подростковой выборки (55,9 %) характеризуется средними значениями, тогда как практически пятая часть испытуемых (19,1 %) демонстрирует высокий показатель проблематичного одиночества, что свидетельствует о наличии негативных эмоциональных переживаний, ассоциируемых с состоянием одиночества. Уровень субшкалы «Потребность в компании» оказался низким у трети студентов колледжа (36,8 %), половина участников исследования (50 %) показала средние

показатели этой характеристики, тогда как высокую потребность в общении выразили лишь 13,2 %. Показатель субшкалы «Радость уединения» также был невысоким у 36,8 %, что свидетельствует о негативном восприятии одиночества среди опрошенных молодых людей. Средний показатель отмечен у 35,3 % учащихся, а вот способность позитивно воспринимать уединение оказалась довольно распространенной чертой, ее продемонстрировала почти треть участников опроса (27,9 %). Низкий уровень выраженности субшкалы «Ресурс уединения» зафиксирован у 19,1 % испытуемых, средний показатель данного ресурса выявлен у 51,5 % респондентов. Высокие значения позитивных характеристик добровольного уединения зафиксированы у 29,4 % испытуемых.

По шкале «Общее переживание одиночества» установлено, что низкие уровни данного показателя наблюдаются у 70,6 % респондентов, средний уровень выявлен у 22,1 %, тогда как высокому уровню соответствует незначительная доля выборки — 7,4 %. Анализ результатов шкалы «Зависимость от общения» показал следующую картину распределения: наличие высокого уровня зависимости выявлено у 11,8 % испытуемых, средний уровень отмечен у большинства — 57,4 %, а группа с низким уровнем составила 30,9 %. Полученные данные позволяют заключить, что большинство исследуемых осознают собственное эмоциональное состояние, характеризующееся чувством одиночества. Относительно показателя шкалы «Позитивное одиночество» отмечается доминирование средней степени выраженности составляющей 44,1 %. Значительный процент респондентов демонстрирует высокую степень позитивного восприятия одиночества — 30,9 %, однако число подростков с низкой степенью проявления невелико — всего 25 %, что указывает на трудности значительной части подростков эффективно адаптироваться к состоянию изоляции и продуктивного освоения уединенного времяпровождения.

Полученные эмпирические результаты могут свидетельствовать о том, что респонденты обладают сниженной способностью к рефлексии и выраженной ориентации личности на внешние оценки социального окружения. Выявленные затруднения, относящиеся к процессу переживания чувства одиночества, обуславливают необходимость разработки комплексных психокоррекционных мероприятий.

Результаты опросника, разработанного С. Г. Корчагиной для определения вида одиночества, продемонстрировали следующее распределение по шкале «Диффузное одиночество»: большинство подростков демонстрируют низкий уровень проявления диффузного одиночества — 85,2 %, на среднем уровне выявлено 13,2 %, а минимальный процент (всего 1,5 %) испытывает сильное чувство диффузного одиночества. Большинство опрошенных не отмечают регулярного дефицита социальных контактов. Анализ эмпирических данных по шкале «Отчуждающее одиночество» выявил низкий показатель уровня отчуждения у большинства подростков — 88 %. Небольшая

доля испытуемых характеризуется средним уровнем проявления отчуждающего одиночества 8,8 %. Крайне незначительное количество респондентов — 2,9 % показало высокие показатели. Результаты по шкале «Диссоциированное одиночество» аналогичны предыдущим: подавляющее число учащихся (75 %) демонстрируют низкий уровень данного состояния. У 19,1 % опрошенных подростков наблюдается средний уровень, характеризующийся эпизодическим переживанием острого чувства одиночества, осознания себя чуждым окружающим и сопровождающийся процессами самоидентификации и отчуждения от окружающих. Большинство подростков практически не сталкиваются с таким видом одиночества, однако 5,9 % подвержены риску и показывают высокие значения. Эти подростки склонны проявлять признаки повышенной тревожности, эмоциональной возбудимости, демонстративности поведения, склонности к эгоизму, одновременно проявляя чрезмерную уступчивость и зависимость в отношениях с окружающими людьми, что свидетельствует о наличии внутренних конфликтов и несоответствия черт личности.

Низкие показатели шкал и субшкал методик свидетельствуют о низком уровне осознания чувства одиночества среди подростков выборки. Это обусловлено затруднениями, возникающими в процессе рефлексии и самопознания.

Вследствие анализа результатов эмпирического материала нами были идентифицированы испытуемые, продемонстрировавшие высокие значения показателей по ряду изучаемых психометрических характеристик. В дальнейшей работе с данными испытуемыми предусмотрено осуществление индивидуальных консультативных сессий с указанными с использованием методов беседы, интервью, активного и эмпатического слушания.

Психологическое консультирование подростков в образовательном пространстве осуществляется посредством реализации последовательных научно обоснованных этапов:

1. Формирование эмпатического альянса. Формирование безопасных и доверительных отношений между

психологом и подростком базируется на принципах взаимного уважения и признания уникальности личностных характеристик каждого участника процесса;

2. Интеграция запросов консультируемого, отражающих индивидуальные потребности и эмоциональные состояния. Такая интеграция обеспечивается систематическим мониторингом текущих переживаний и постоянным вниманием педагога-психолога на всех этапах психокоррекционного сопровождения;

3. Реализация диагностической процедуры. Этап включает проведение коммуникативного взаимодействия с целью выявления патогенных факторов, препятствующих гармоничному развитию подростка и сопровождающегося активизацией процессов рефлексии;

4. Интерпретация полученных диагностических данных. Этап предполагает совместную верификацию гипотез психолога и подростка о возможных причинах трудностей.

5. Проведение корректирующего мероприятия. Оно ориентировано на совместное проектирование эффективных поведенческих паттернов преодоления актуальных трудностей без доминирования профессиональной позиции психолога над субъектностью подростка [8].

Таким образом, в процессе психологического консультирования по вопросам переживания чувства одиночества важно сфокусировать внимание подростка на осознании причин одиночества, сформировать представления об одиночестве как о ресурсе и развивать навыки конструктивного использования времени наедине с собой.

В результате эмпирического исследования нами были идентифицированы двое испытуемых с высокими показателями осложненного переживания чувства одиночества по большинству указанных ранее метрик. Испытуемые изъявили желание пройти консультационные мероприятия в индивидуальном формате, и здесь наш профессиональный интерес состоит в том, чтобы выявить причины и особенности переживания одиночества этих подростков, помочь им найти подходящий вектор решения возникших трудностей.

Литература:

1. Авдулова Т. П. Психология подросткового возраста: учеб, пособие для студ. учреждений высш. образования. — М.: Издательский центр «Академия», 2014.
2. Андриенко О. А. Влияние уровня самооценки на переживание чувства одиночества в подростковом возрасте. — Балканское научное обозрение, 2019.
3. Бондарев В. П. Выбор профессии. — М.: Просвещение, 2016.
4. Валишина Ф. А. Субъективное переживание одиночества в старшем подростковом возрасте / Ф. А. Валишина, И. С. Лучинкина. — М.: Молодой ученый, 2020.
5. Кон И. С. Многоликое одиночество. Знание — сила, 1986.
6. Корчагина С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
7. Корчагина С. Г. Диагностические методы изучения одиночества. — М.: Вестник Российского нового университета, 2010.
8. Мони́на Г. Б. Психологическое консультирование детей и подростков: учебник. — СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2011.

9. Мухина В. С. Возрастная психология. — М.: Академия, 1997.
10. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М.: Сфера, 2010.
11. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства, Психология. — М.: Журнал Высшей школы экономики, 2013. Т. 10, № 1.
12. Основин И. В. Особенности психологического консультирования по Телефону доверия подростков, переживающих субъективное чувство одиночества // Телефон доверия как средство психологической помощи детям, родителям, педагогам. — Московский городской психолого-педагогический университет: PsyJournals.ru, 2010.
13. Палагина Н. С., Морозова А. А., Новоселова О. В. Определение и понимание понятия «одиночество» в современных науках. — М.: Образование. Наука. Научные кадры, 2022.
14. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Краткий психологический словарь. — М., 1985.
15. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. М.: Академия, 2017.
16. Умняшова И. Б., Запорожская Д. Е. Психологическое консультирование подростков в образовательной организации. — М.: Вестник практической психологии образования. 2016. Том 13. № 3.
17. Швал Ю. М., Данчева Ю. М. Одиночество: социально-психологические проблемы. — Киев, 1991.
18. Шиляева И. Ф. Диагностика и прогнозирование девиантного поведения в молодежной среде: учебное пособие. — Уфа: Изд-во БГПУ, 2019.

Психологические механизмы адаптации членов семей участников специальной военной операции и роль мотивационной регуляции

Кузнецова Елена Алексеевна, студент

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал

В статье рассматриваются психологические механизмы адаптации членов семей участников специальной военной операции (СВО) с акцентом на роль мотивационной регуляции. Анализируются факторы, влияющие на адаптацию, и предлагаются рекомендации по психологической поддержке семей военнослужащих.

Введение

Участие в боевых действиях оказывает значительное влияние не только на самих военнослужащих, но и на их семьи. Члены семей сталкиваются с эмоциональными и социальными трудностями, связанными с разлукой, тревогой за жизнь близкого человека и изменением семейных ролей. Понимание психологических механизмов адаптации и роли мотивационной регуляции в этом процессе является ключевым для разработки эффективных программ поддержки.

Психологические механизмы адаптации

Психологическая адаптация определяется как процесс активного приспособления личности к изменяющимся условиям среды, направленный на достижение оптимального функционирования и сохранение психического здоровья. Ключевыми механизмами адаптации являются

1. Когнитивная оценка ситуации: способность интерпретировать происходящее и придавать ему смысл.
2. Эмоциональная регуляция: управление своими эмоциями для поддержания психологического равновесия.
3. Стратегии совладания (копинг): использование различных методов для преодоления стрессовых ситуаций.

4. Социальная поддержка: обращение за помощью к друзьям, родственникам и специализированным службам.

Военнослужащие, участвующие в СВО, сталкиваются с экстремальными условиями, которые могут привести к развитию посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), депрессии и других психических состояний. Интенсивные эмоциональные переживания, такие как страх, паника, ужас, отчаяние, могут затруднять адекватное восприятие действительности, правильную оценку ситуации, мешая принятию решений и нахождению адекватного выхода из стрессовой ситуации. Чрезмерный стресс влияет на все витальные (жизненные) функции, такие, как сексуальное поведение или питание, способствует развитию зависимого поведения, может приводить к суициду. Для того, чтобы минимизировать подобные состояния необходим процесс адаптации, который включает: Преодоление боевого стресса (развитие устойчивости к стрессовым факторам); Реинтеграция в мирную жизнь (восстановление социальных связей и профессиональной деятельности); Обращение за психологической помощью (преодоление стигматизации и осознание необходимости поддержки).

Психологическая адаптация определяется как процесс активного приспособления личности к изменяющимся условиям внешней и внутренней среды, направленный на достижение оптимального функционирования и со-

хранение психического здоровья. Этот процесс включает в себя как осознание новых условий, так и разработку стратегий поведения, позволяющих эффективно взаимодействовать с окружающим миром.

Существует несколько ключевых теоретических подходов к изучению психологической адаптации:

— Системный подход: Б. Ф. Ломов рассматривал психические процессы как системные образования, органически вписанные во всеобщую взаимосвязь явлений и процессов материального мира. Он подчеркивал, что понимание психического предполагает его анализ в контексте совокупности внешних и внутренних отношений, с которыми оно взаимодействует как единое целое.

— Акмеологический подход: В рамках этого подхода акцентируется внимание на развитии личности и достижении ею вершин в профессиональной и личной сферах. Психологическая адаптация рассматривается как процесс, способствующий самореализации и достижению высоких результатов.

— Социально-психологический подход: Ф. Е. Василюк вводит понятие «психологическая практика» и рассматривает адаптацию в контексте взаимодействия личности с социальной средой, подчеркивая важность социальных факторов в процессе адаптации.

Мотивационная регуляция играет центральную роль в процессе адаптации. Она определяет, какие цели ставит перед собой индивид и какие стратегии выбирает для их достижения. В контексте семей участников СВО мотивационная регуляция проявляется в:

— Постановке целей: стремление сохранить семейные отношения, поддерживать эмоциональную связь с военнослужащим.

— Выборе стратегий совладания: активный поиск информации о состоянии близкого, участие в группах поддержки.

— Поддержании внутренней мотивации: осознание значимости своей роли в семье и общества.

Социальная поддержка играет не менее важную роль в процессе адаптации. Исследования показывают, что наличие социальной поддержки положительно коррелирует с готовностью обращаться за психологической помощью. Например, в методических рекомендациях по мотивированию участников СВО и их семей к обращению за психологической помощью подчеркивается важность социальной поддержки в этом процессе.

Для эффективной поддержки семей участников СВО рекомендуется:

1. Создание программ психологического консультирования: помощь в разработке индивидуальных стратегий совладания.

2. Организация групп поддержки: обмен опытом и эмоциональная поддержка среди семей военнослужащих.

3. Обеспечение доступа к информации: регулярное информирование о состоянии и местонахождении военнослужащих.

4. Проведение тренингов по развитию стрессоустойчивости: обучение методам управления стрессом и эмоциональной регуляции.

Заключение

Адаптация членов семей участников СВО является сложным процессом, в котором мотивационная регуляция играет ключевую роль. Понимание психологических механизмов адаптации и учет влияющих факторов позволяют разрабатывать эффективные программы поддержки, способствующие благополучию семей военнослужащих.

Литература:

1. Зотова О. И., Княжева И. К. Психологические механизмы регуляции социального поведения. М.: Наука, 1979.
2. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: МГУ, 1991.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
4. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. 2-е изд. М.: Политиздат, 1989.
5. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–25.
6. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии). Ер.: Изд. АН Арм ССР, 1988.
1. https://io.nios.ru/articles2/138/12/praktika-organizacii-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-semey-uchastnikov-svo-v?utm_source=openai
2. Крюкова А. А., Ткачев В. И. Факторы, влияющие на психологическое состояние членов семей военнослужащих // Вестник психологии. 2015. № 3. С. 45–52.
3. Булгаков А. В. Психология межгрупповой адаптации на кораблях военно-морского флота России. Дисс. докт. психол. наук. М., 2008.
4. Семенцов В. А. Закономерности психофизиологической адаптации к военно-профессиональной деятельности военнослужащих Северного флота // Военно-медицинский журнал. 2017. № 4. С. 25–30.
5. Бушуев А. Ю., Федосеева И. А. Профессионально-мотивационная адаптация военнослужащих в условиях учебного центра // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 5. С. 97–102.
6. Петров В. Е., Сметанина Н. В. Основные направления преодоления конфликтов в семьях военнослужащих // Научные исследования и образование. 2017. № 3. С. 58–64.

7. Пугач Е. В. Социально-психологические особенности семьи офицера-пограничника // Материалы конференции «Ломоносов-2007». М., 2007.
8. Величко С. В. Адаптационный потенциал военнослужащих в психологической подготовке к гражданской жизни. Дисс. канд. психол. наук. Таганрог, 2004.
9. Караяни А. Г., Мельникова А. К., Мильчарек Т. П., Иванюк В. Ю. Типы межличностных отношений военнослужащих, участвующих в боевых действиях // Психологическая газета. 2025. 15 апреля.
10. Леона А. В., Коротков В. А. Психологические особенности адаптации военнослужащих, воспитывавшихся без родителей // Вестник психологии. 2024. № 2. С. 48–56.
11. Булгаков А. В., Чайка В. Г. Социально-психологическая адаптация личности в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 45–58.
12. Пугач Е. В. Социально-психологические особенности семьи офицера-пограничника // Материалы конференции «Ломоносов-2007». М., 2007.
13. Величко С. В. Адаптационный потенциал военнослужащих в психологической подготовке к гражданской жизни. Дисс. канд. психол. наук. Таганрог, 2004.
14. [https://ru.wikipedia.org/wiki/ %D0 %92 %D0 %B0 %D1 %81 %D0 %B8 %D0 %BB %D1 %8E %D0 %BA %2C_ %D0 %A4 %D1 %91 %D0 %B4 %D0 %BE %D1 %80_ %D0 %95 %D1 %84 %D0 %B8 %D0 %BC %D0 %BE %D0 %B2 %D0 %B8 %D1 %87?utm_source=](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%8E%D0%BA%2C_%D0%A4%D1%91%D0%B4%D0%BE%D1%80_%D0%95%D1%84%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87?utm_source=)

Особенности развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения

Кусова Тамара Артуровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Андреева Лиана Владимировна, кандидат психологических наук, доцент
Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева (г. Чебоксары)

В статье рассматривается значимость развития зрительного восприятия в условиях современного мира. Отдельно рассматривается специфика развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. Подчеркивается важность системных условий, обеспечивающих оптимальные возможности для активизации психического развития. Рассматривается организация специальных условий обучения, использования развивающих средств и методов, а также создание психологически комфортной среды, стимулирующей развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: зрительное восприятие, нарушения зрения, особенности развития.

Features of development of visual perception in children with visual impairments

The article examines the significance of developing visual perception in the context of the modern world. It specifically addresses the unique aspects of visual perception development in children with vision impairments. The importance of systemic conditions that provide optimal opportunities for the activation of mental development is emphasized. The organization of specialized instructional environments, the use of developmental tools and methods, as well as the creation of a psychologically comfortable environment that stimulates the development of visual perception in children with vision impairments, are thoroughly explored.

Keywords: visual perception, visual impairments, developmental features.

Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения является одной из важнейших задач в области психологии и педагогики, поскольку оно напрямую влияет на общее развитие ребенка, его социальную адаптацию и качество жизни. В условиях современного общества, где визуальная информация играет ключевую роль в обучении и коммуникации, недостаточное внимание к развитию зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения может привести к серьезным последствиям, включая задержки в обучении, трудности в социальной интеграции и формировании навыков самостоятельной жизни [1].

В настоящее время в отечественной психолого-педагогической науке отмечается недостаточная комплексность подходов к созданию условий, способствующих развитию зрительного восприятия у данной категории детей [7]. Вопросам формирования и развития зрительного восприятия у детей посвящены исследования Р. Н. Азарян, Л. Е. Выготского, Х. Вагнерова, Н. Гнеушевой, В. З. Денискиной, М. И. Земцовой, М. К. Марутян, А. Р. Мкртчян, В. Рот, Б. К. Тупоногов, В. А. Феоктистовой и др. Исследования в области коррекционной педагогики (Л. А. Орлова, В. П. Ващенко, Н. П. Волкова и др.) преимущественно фокусируются на коррекции зрительных дефектов и фор-

мировании зрительных навыков, однако вопрос психологических и педагогических условий, стимулирующих развитие зрительного восприятия в контексте образовательного процесса, остается недостаточно исследованным. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, количество детей с различными нарушениями зрения продолжает расти, что делает необходимым разработку эффективных психолого-педагогических условий для их поддержки и развития. Важно понимать, что зрительное восприятие не является изолированным процессом; оно связано с когнитивными, эмоциональными и социальными аспектами развития ребенка. Поэтому создание комплексных и индивидуализированных подходов к обучению и коррекции зрительного восприятия становится особенно актуальным. Сенситивные периоды для развития зрительного восприятия наблюдаются в дошкольном и младшем школьном возрасте. В это время происходит активное развитие качеств восприятия, что связано с созреванием зрительной системы и улучшением межнейронных связей в коре мозга. Дети начинают осваивать более сложные формы восприятия, включая способность к целостному восприятию объектов и ситуаций.

У детей с нарушениями зрения развитие зрительных навыков происходит иначе по сравнению с нормально развивающимися сверстниками: [4]

- Замедленное развитие фиксации взгляда и его удержания;
- Ограниченные возможности для развития стереоскопического зрения;
- Трудности в распознавании объектов по форме, цвету и размеру;
- Недостаточная способность к визуальному анализу и синтезу.

В зависимости от степени и времени возникновения нарушения, у ребенка формируются разные особенности восприятия окружающего мира:

- Ограниченная или искаженная визуальная информация;
- Задержка в развитии зрительных навыков;
- Недостаточное развитие пространственного ориентирования;
- Трудности в распознавании форм, цветов и деталей.
- Особенности формирования зрительных навыков

Эти особенности обусловлены отсутствием полноценного визуального опыта, что влияет на формирование зрительных образов и их связь с другими сенсорными системами. Дети с нарушениями зрения часто используют другие сенсорные системы для познания мира — тактильную, слуховую, кинестетическую. Это влияет на развитие их зрительного восприятия следующим образом: [1]

- Замедленное развитие зрительных образов: из-за ограниченного доступа к визуальной информации дети могут иметь менее яркие и устойчивые зрительные образы.
- Адаптация сенсорных каналов: усиление роли слуха и осязания для компенсации недостатка зрения.

— Развитие тактильного восприятия: дети учатся воспринимать формы, размеры, текстуры через осязание, что помогает им ориентироваться в пространстве.

— Особенности пространственного мышления: у таких детей могут развиваться альтернативные стратегии ориентирования (например, использование звуковых ориентиров).

Для эффективного развития зрительных навыков у детей с нарушениями зрения применяются специальные методы: [5]

- Использование тактильных материалов и объектов для формирования представлений о форме, размере и положении предметов;
- Обучение с применением тактильно-зрительных упражнений (например, использование увеличителей или специальных световых приборов);
- Развитие пространственного ориентирования через игру и движение;
- Использование аудиосистем для обучения звуковым образам окружающего мира.

— Раннее выявление нарушений зрения позволяет начать коррекционные мероприятия как можно раньше, что значительно повышает шансы на успешное развитие зрительного восприятия.

Современные теории детского развития (Л. С. Выготский, Н. А. Менчинская, А. Н. Леонтьев) подчеркивают роль системных условий, обеспечивающих оптимальные возможности для активизации психического развития. В контексте детей с нарушениями зрения это включает организацию специальных условий обучения, использования развивающих средств и методов, а также создание психологически комфортной среды, стимулирующей развитие зрительного восприятия. [3] Однако практика показывает, что такие условия формируются разрозненно, а научно обоснованных подходов к их комплексному созданию и внедрению в воспитательно-образовательный процесс недостаточно. [1]

Зрительное восприятие играет важную роль в формировании познавательных процессов, моторики, коммуникации и социального взаимодействия у детей. У детей с нарушениями зрения развитие этого компонента происходит с учетом особенностей их сенсорных возможностей, что требует особого подхода со стороны родителей, педагогов и специалистов. Раннее выявление нарушений зрения позволяет начать коррекционные мероприятия как можно раньше, что способствует более полноценному развитию всех видов восприятия. [7] Важна междисциплинарная команда специалистов — офтальмологи, логопеды, психологи, дефектологи — для разработки индивидуальных программ обучения. [6] Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения характеризуется особенностями адаптации к ограниченным возможностям визуальной системы. Поддержка их сенсорного развития требует использования комплексных методов и индивидуального подхода. Благодаря современным технологиям и профессиональной помощи такие дети имеют возможность максимально раскрыть свой потенциал и успешно интегрироваться в общество.

Литература:

1. Азарян, Р. Н., Григорян Н. П., Коррекционно-развивающая работа со слабовидящими детьми в условиях массового и интегративного обучения // «Педагогическая мысль» 2009, N 1–2, с. 157–160.
2. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: книга для воспитателей детского сада/под ред. Л. А. Венгера. — М.: Просвещение, 1988.
3. Волкова И. П. Индивидуально-типологические особенности лиц с нарушениями зрения//Дефектология. — 2005. — № 3. — С. 39–47.
4. Денискина В. З. Классификация детей с нарушением зрения//Физическое воспитание. — 2007. — № 8. — С. 11–16.
5. Земцова М. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения. -М.: Просвещение, 1978.
6. Максюткова Р. Д. Как помочь ребенку с нарушением зрения включиться в учебную деятельность//Дефектология. — 1998. — № 3. — С. 44–48.
7. Одиноква Н. А. Феномен восприятия и зрительного восприятия: теоретический аспект // Теоретические и методологические проблемы современных наук: материалы XII Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 19 мая 2014 г.). — Новосибирск: ООО «ЦСРНИ», 2014. — С. 15–44.
8. Ричард, Грегори. Глаза и мозг. Психология зрительного восприятия / Пер. с англ. — Москва: Прогресс, 1970. — 256 с.

Психолого-педагогическое сопровождение развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения

Кусова Тамара Артуровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Андреева Лиана Владимировна, кандидат психологических наук, доцент
Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева (г. Чебоксары)

В статье рассматриваются вопросы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения, подчеркивается его значимость для познавательного и личностного развития. Анализируются существующие научные подходы и методы, направленные на коррекцию зрительных функций и формирование перцептивных навыков, а также выявляются недостатки в комплексных психолого-педагогических условиях данного процесса. Особое внимание уделяется условиям эффективности развития зрительного восприятия, таким как индивидуальный подход, создание развивающей среды, использование современных технологий, коррекционно-развивающие занятия, а также важность поддержки семьи и психологической работы.

Ключевые слова: зрительное восприятие, нарушения зрения, особенности развития, психолого-педагогические условия.

Psychological and pedagogical support for the development of visual perception in children with visual impairments

The article addresses issues related to the development of visual perception in children with visual impairments, emphasizing its significance for cognitive and personal development. It analyzes existing scientific approaches and methods aimed at correcting visual functions and developing perceptual skills, as well as identifying deficiencies in the comprehensive psychological and pedagogical conditions of this process. Particular attention is given to factors affecting the effectiveness of visual perception development, such as individual approaches, the creation of a stimulating environment, the use of modern technologies, corrective and developmental activities, as well as the importance of family support and psychological work.

Keywords: visual perception, visual impairments, developmental features, psychological and pedagogical conditions.

Зрительное восприятие — совокупность процессов зрительного образа окружающего мира на основе сенсорной информации, получаемой с помощью зрительной системы. Зрительное восприятие не только обеспечивает понимание окружающего мира, но и способствует взаимодействию человека с ним, что особенно важно для гармоничного развития. [8]

В настоящее время в отечественной психолого-педагогической науке отмечается недостаточная комплексность подходов к созданию условий, способствующих развитию зрительного восприятия у данной категории детей. [9] Вопросам формирования и развития зрительного восприятия у детей посвящены исследования Р. Н. Азарян, Л. Е. Выготского, Х. Вагнерова, Н. Гнеушевой, В. З. Денис-

киной, М. И. Земцовой, М. К. Марутян, А. Р. Мкртчян, В. Рот, Б. К. Тупоногов, В. А. Феоктистовой и др. Исследования в области коррекционной педагогики (Л. А. Орлова, В. П. Ващенко, Н. П. Волкова и др.) преимущественно фокусируются на коррекции зрительных дефектов и формировании зрительных навыков, однако вопрос психологических и педагогических условий, стимулирующих развитие зрительного восприятия в контексте образовательного процесса, остается недостаточно исследованным.

Очевидно, что эффективность работы по развитию зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения во многом зависит от знания психологических основ управления этим процессом. Согласно этому Никулина Г. В., Фомичева Л. В., Замашнюк Е. В. выделяют несколько направлений коррекционной работы. Первое направление — воздействие на функциональные механизмы зрительного восприятия. Оно может осуществляться двумя способами: [4, 7]

1) через педагогические мероприятия (сенсорные упражнения, продуктивную деятельность, дидактические игры), направленные на развитие зрительных функций; их эффективность достигается систематичностью и постоянством;

2) через обучение ребёнка видеть и создание условий для формирования потребности воспринимать окружающее.

Второе направление — целенаправленное развитие или совершенствование уже существующих операционных механизмов зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения. Реализуется оно путём:

1) развития предметно-практической деятельности как основы формирования перцептивных навыков;

2) развития и коррекции представлений о сенсорных эталонах для улучшения перцептивных процессов;

3) развития предметных представлений для повышения полноты и дифференцированности восприятия;

4) формирования навыков использования зрительных умений для установления причинно-следственных связей;

5) развития измерительных действий и пространственных представлений как основы точного отражения предметов в пространстве.

Третье направление — создание условий для мотивации зрительной деятельности ребёнка, формирование ситуации успеха.

Очевидно, что эффективность управления развитием зрительного восприятия определяется реализацией всех указанных направлений работы. Зрительное восприятие играет ключевую роль в формировании познавательных процессов у детей, включая внимание, память и мышление. У детей с нарушениями зрения эти процессы могут быть затруднены, что требует создания специальных психолого-педагогических условий для их развития. Рассмотрим основные условия, способствующие эффективному развитию зрительного восприятия у данной категории детей: [1, 9]

1. Индивидуальный подход

Каждый ребенок с нарушениями зрения уникален и требует индивидуального подхода. Необходимо учитывать степень и тип нарушения, а также особенности психоэмоционального состояния ребенка. Индивидуализация обучения позволяет адаптировать методы и средства коррекционно-развивающей работы, что способствует более успешному усвоению материала и развитию зрительных навыков. [9] Индивидуализированный подход подразумевает создание учебной среды, адаптированной под конкретные потребности и возможности ребенка. Педагог должен учитывать уровень зрительного восприятия, особенности развития, а также интересы и предпочтения ребенка. Это позволяет разрабатывать индивидуальные программы, включающие специальные упражнения и задания, направленные на развитие зрительного восприятия.

2. Создание развивающей среды

Физическая и социальная среда, в которой находится ребенок, играет важную роль в его восприятии. Создание развивающей среды включает использование различных тактильных и слуховых материалов, а также ярких визуальных стимулов, которые могут быть доступны детям с остаточным зрением. Важно, чтобы пространство было организовано таким образом, чтобы ребенок мог свободно передвигаться и исследовать окружающий мир, что способствует активному зрительному восприятию. [2]

3. Использование специальных методов и технологий

Современные технологии и методы обучения могут значительно улучшить зрительное восприятие у детей с нарушениями зрения. Например, использование компьютерных программ с адаптивными функциями, интерактивных материалов и сенсорных технологий помогает развивать зрительные навыки. Важно также применять методы визуализации, такие как использование контрастных цветов, объемных моделей и тактильных пособий, которые помогают детям лучше воспринимать информацию. [9]

4. Коррекционно-развивающие занятия

Коррекционно-развивающие занятия должны быть направлены на развитие зрительных функций, таких как острота зрения, цветоощущение, пространственное восприятие и внимание. Эти занятия могут включать игры, упражнения на развитие зрительного восприятия, а также занятия по арт-терапии, которые способствуют развитию креативности и эмоциональной сферы ребенка. [2, 5]

Искусство, включая рисование, лепку и музыку, может быть мощным инструментом для развития зрительного восприятия. Занятия искусством помогают детям развивать креативность, а также улучшать навыки наблюдения и восприятия. Например, рисование с закрытыми глазами или создание объемных фигур из различных материалов способствует развитию пространственного восприятия и воображения. [2, 5]

Навыки ориентирования в пространстве играют ключевую роль в развитии зрительного восприятия. Педагоги могут использовать специальные упражнения, направ-

ленные на развитие пространственного мышления и понимания расположения объектов. Например, занятия по ориентированию с использованием белой трости или специальных тренажеров помогают детям лучше осознавать свое положение в пространстве и развивать навыки навигации. [2, 5]

Коммуникация и взаимодействие с окружающими являются важными аспектами развития зрительного восприятия. Педагоги должны создавать условия для активного общения между детьми, а также между детьми и взрослыми. Это может включать в себя групповые занятия, обсуждения и совместные проекты, которые способствуют обмену опытом и развитию социальных навыков. [2, 5]

Многоуровневое обучение подразумевает использование различных уровней сложности заданий и упражнений, что позволяет учитывать индивидуальные способности каждого ребенка. Педагог может предлагать задания, которые постепенно усложняются, начиная с простых и переходя к более сложным. Это помогает детям уверенно осваивать новые навыки и развивать зрительное восприятие в комфортном темпе. [2, 5]

5. Поддержка семьи

По мнению В. А. Башметьевой, Л. И. Михайловой, Л. В. Морозовой, Е. В. Федоровой, Т. А. Усановой, Н. А. Фиолетовой семья играет важную роль в развитии ребенка с нарушениями зрения. Психолого-педагогическая поддержка родителей, обучение их методам работы с ребенком, а также создание условий для совместной деятельности могут значительно повысить эффективность коррекционно-развивающего процесса. Важно, чтобы родители были вовлечены в обучение и развитие ребенка, что создает дополнительную мотивацию и поддержку. [2, 5]

6. Психологическая поддержка

Эмоциональное состояние ребенка напрямую влияет на его способность к обучению и восприятию. Психологическая поддержка, включающая работу с эмоциональными и поведенческими аспектами, позволяет создать доверительную атмосферу, в которой ребенок чувствует себя комфортно и безопасно. Это, в свою очередь, способствует более эффективному восприятию информации и развитию зрительных навыков. Создание психолого-педагогических условий для развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения является многофакторной задачей, требующей комплексного подхода. Индивидуализация, создание развивающей среды, использование современных технологий, коррекционно-развивающие занятия, поддержка семьи и психологическая помощь — все эти аспекты играют важную роль в процессе обучения и развития детей с нарушениями зрения. Только совместными усилиями педагогов, родителей и специалистов можно обеспечить полноценное развитие зрительного восприятия и, как следствие, улучшить качество жизни этих детей. [2, 5, 6, 9]

Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и использовать разнообразные методы и техники, способствующие эффективному обучению и развитию. Педагогические подходы к развитию зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения должны быть разнообразными и гибкими. Также важно создавать поддерживающую и стимулирующую среду, в которой каждый ребенок сможет развивать свои способности и навыки. Использование индивидуализированных программ, игровых методов, мультимедийных технологий и других подходов позволяет эффективно развивать зрительное восприятие и способствует общему развитию детей с нарушениями зрения.

Литература:

1. Азарян, Р. Н., Григорян Н. П., Коррекционно-развивающая работа со слабовидящими детьми в условиях массового и интегративного обучения // «Педагогическая мысль» 2009, N1–2, с. 157–160.
2. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: книга для воспитателей детского сада/под ред. Л. А. Венгера. -М.: Просвещение, 1988.
3. Волкова И. П. Индивидуально-типологические особенности лиц с нарушениями зрения//Дефектология. — 2005. — № 3. — С. 39–47.
4. Денискина В. 3. Классификация детей с нарушением зрения//Физическое воспитание. -2007. -№ 8. -С. 11–16.
5. Земцова М. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения. -М.: Просвещение, 1978.
6. Максютова Р. Д. Как помочь ребенку с нарушением зрения включиться в учебную деятельность//Дефектология. — 1998. — № 3. — С. 44–48.
7. Одиноква Н. А. Феномен восприятия и зрительного восприятия: теоретический аспект // Теоретические и методологические проблемы современных наук: материалы XII Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 19 мая 2014 г.). — Новосибирск: ООО «ЦСРНИ», 2014. — С. 15–44.
8. Ричард, Грегори. Глаза и мозг. Психология зрительного восприятия / Пер. с англ. — Москва: Прогресс, 1970. — 256 с.
9. Слюсарская Т. В., Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2007. 140 с.

Психологическая подготовка сотрудников для эффективного выполнения служебно-боевых задач

Негода Милана Сергеевна, курсант;

Буньо Кристина Александровна, курсант;

Стаин Илья Павлович, курсант

Научный руководитель: Юрков Михаил Николаевич, старший преподаватель
Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (Кемеровская область)

Выполнение служебных боевых задач военнослужащих занимает важное место в процессе их обеспечения. Несмотря на технические, гуманитарные и боевые задачи предусмотрено также включать и психологическую подготовку наших сотрудников. Проблема психологической подготовки сотрудниками появилась еще во времена правления Рюриковичей и в настоящее время усовершенствовала ряд закономерных этапов. В данной научной статье рассматриваются вопросы формирования и совершенствования психологической устойчивости сотрудников с применением боевых приёмов борьбы. Актуализируется роль психологической устойчивости в повседневной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Также будут выделены основные задачи психо-адаптивной подготовке, в том числе способности к саморегулированию эмоционального состояния. Можно сказать, что психологическая устойчивость сотрудника должна саморазвиваться через практические тренировки для того, чтобы в экстремальной ситуации принять правильное решение.

Ключевые слова: служебно-боевые задачи, сотрудник, эмоциональное состояние, психологическая подготовка, практические тренировки.

В современное время служба в уголовно-исполнительной системе требует высокий уровень не только физической подготовки, но и психологической подготовки сотрудников. Служебно-боевая подготовка сотрудников УИС представляет собой комплексную систему обучения и воспитания, направленную на овладение специализированными навыками. В ее рамках сотрудники получают подготовку по следующим направлениям: физическая и профессионально-психологическая, общественно-государственная, а также изучение правовых основ службы и оказания первой помощи. Хорошая работа сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН России) — это результат не только ежедневного выполнения служебных обязанностей, но и постоянной работы по поддержанию высокой квалификации и физической подготовки. Залог эффективности — системный подход к обучению и развитию персонала, важнейшим элементом которого являются выезды специализированных подразделений в территориальные органы и образовательные организации. [1]

Оценка уровня служебной подготовки:

– Эксперты проверяют знание нормативно-правовой базы, владение специальными навыками, умение применять полученные знания на практике, эффективность используемых методик обучения. Особое внимание уделяется навыкам работы с заключенными, методам предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций, а также оценке рисков и мерам безопасности.

– Анализ состояния физической подготовки: специалисты оценивают уровень физической выносливости, силы, скорости и гибкости сотрудников. Они анализируют эффективность программ физической подготовки, применяемых в разных учреждениях, соответствие программ специфике работы сотрудников.

– Оказание практической помощи-специалисты предоставляют конкретную помощь территориальным органам и образовательным организациям ФСИН России в совершенствовании программ подготовки, разработке новых методик, подборе современного оборудования и инвентаря. Практическая помощь является важным фактором постоянного повышения уровня. [2]

Сотрудники УИС РФ — это не только контроль, надзор, охрана за осужденными и знание теоретической базы, но а также морально подготовленные люди.

Психологическое обеспечение (ПСО) — это не набор мероприятий, а сложная действующая система, призванная гарантировать высокую психологическую устойчивость и готовность сотрудников к выполнению служебно-боевым задачам в самых экстремальных условиях. Основная цель психологического обеспечения — поддержание высокой боевой активности личного состава, способности выдерживать нервно-психические нагрузки. [3]

Задачи психологического обеспечения:

Формирование психологической готовности к бою

Можно сказать, что психологическое состояние готовит военнослужащих не только к физическим трудностям, но и к психологическому напряжению, связанному с угрозой для жизни и здоровью. Это включает в себя тренировки по преодолению страха, развитие самоконтроля и принятие решений под давлением. Боевые действия — это постоянное воздействие стрессоров: страх смерти, потеря товарищей, физическое истощение, информационная война. Психологическое состояние сотрудников помогает противостоять этим факторам, сохраняя боеспособность и предотвращая развитие психологических травм. Это достигается путем обучения методам саморегуляции, стресс-менеджмента и психологической поддержки со стороны специалистов.

ПСО анализирует и прогнозирует социально-психологическую обстановку в подразделениях, выявляя потенциальные конфликты и напряжения, предлагая командирам эффективные методы их разрешения и поддержания здорового морального климата.

Психологическое обеспечение включает в себя профилактику психических расстройств, своевременное выявление и оказание психологической помощи военнослужащим, страдающим от стресса, посттравматического стрессового расстройства или других психических проблем. Это включает в себя как оказание первой помощи на поле боя, так и последующую реабилитацию.

Методы и инструменты психологического обеспечения:

ПСО использует широкий спектр методов и инструментов, которые адаптируются под специфику ситуации и типа войск. К ним относятся:

1. Психологическая подготовка в них включаются систематические тренировки, направленные на развитие психологической устойчивости, стрессоустойчивости, навыков саморегуляции и принятия решений в экстремальных условиях.
2. Психологическая поддержка — это индивидуальные и групповые консультации, психотерапия, работа с групповой динамикой, проведение тренингов по командообразованию.
3. Информационно-психологическое воздействие — это целенаправленное распространение информации, направленной на поддержание морального духа и нейтрализацию вражеской пропаганды.
4. Морально-психологическое обеспечение — это создание благоприятного морально-психологического климата в воинских коллективах, укрепление товарищеских связей, поощрение лучших образцов поведения и воспитание патриотизма.
5. Реабилитация — это комплекс мероприятий, направленных на восстановление психического и физического здоровья военнослужащих после боевых действий.

Психологическое обеспечение сотрудников играет важную роль в подготовке к выполнению служебно-боевых задач. Если служебно-боевые задачи будут выполняться, применяться на высшем уровне, то в момент работы и стрессовых ситуации военнослужащий с точностью сможет определить и применить точную тактику в своих действиях. Большое количество ученых исследовало проблематику психологической готовности. В настоящее время ученые, которые разбирают данный вопрос, приходят к научному спору по причине того, что не могут найти точную структуру и механизм функционирования.

Б. Г. Ананьев и С. Л. Рубинштейн обращают внимание на то, что психологическая готовность соответствует наличию определенных ключевых способностей. Они подчеркивают важность единства компонентов психологической готовности, которые должны быть хорошо развиты у человека, чтобы он мог успешно выполнять ту или иную деятельность. [7]

А. Г. Костоусов отмечает, что качество подготовки и обучения сотрудников является одним из самых важных организационных факторов, влияющих на готовность к выполнению служебно-боевых задач. Качественно подготовленный и обученный гражданин может выполнять свои задачи и решать проблемы, которые могут возникнуть в процессе выполнения заданий. Их обучение должно быть основано на современных тактиках, методах и задач. Подготовка и обучение должны быть основаны на современных методах и технологиях, чтобы обеспечить максимальную эффективность выполнения задач. Эффективная система контроля военных структур является важным организационным фактором. Наличие обеспечения благополучия оказывают положительное влияние на их готовность. Также можно выделить и социальную поддержку, которая выделяется из семейного очага, ведь психологическую и моральную помощь лучше всего могут предоставить близкие для них люди [6]

Литература:

1. Авдеев, В. В. Психологические основы повышения эффективности деятельности работников ОВД в экстремальных ситуациях: Учебное пособие / В. В. Авдеев. — М.: ВЮЗШ, 1966. — 46 с.
2. ПРИКАЗ от 31 декабря 2020 года N 341 Об утверждении Порядка проведения служебных проверок в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации (с изменениями на 9 августа 2023 года)
3. Авдиенко, Г. Ю. Психологическое обеспечение служебной деятельности: учебник для вузов / Г. Ю. Авдиенко. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 630 с. — (Высшее образование).
4. Приказ ФСИН России от 13.06.2023 N 382 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации» (Зарегистрировано в Минюсте России 13.07.2023 N 74247)
5. Приказ Минюста России от 27.08.2012 N 169 «Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы» (Зарегистрировано в Минюсте России 13.09.2012 N 25452)
6. Костоусов А. Г. Формирование профессиональных представлений о безопасности у курсантов вуза войск национальной гвардии: дис. кандидата психологических наук. Кемерово, 2017. 156 с.
7. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М., 1980. 234 с

Коррекция эмоциональных и личностных проблем младших школьников средствами песочной терапии

Самойленко Наталья Николаевна,
Томский государственный педагогический университет

В статье рассматриваются теоретические и эмпирические аспекты коррекции эмоциональных и личностных проблем младших школьников средствами песочной терапии. Представлены результаты исследования, проведенного на базе общеобразовательной школы города Томска с участием 86 детей в возрасте 8–10 лет. В ходе диагностики выявлено, что значительная часть учащихся испытывает повышенный уровень тревожности, эмоциональное напряжение и заниженную самооценку. Разработанная и апробированная программа индивидуальных коррекционных занятий методом Сэндплей показала высокую эффективность в снижении тревожности и нормализации эмоционального состояния младших школьников. Результаты подтверждают целесообразность применения песочной терапии в практике школьного психолога как эффективного метода психокоррекции.

Ключевые слова: младший школьный возраст, эмоциональные и личностные проблемы, песочная терапия, Сэндплей, коррекция, тревожность, самооценка

Correction of emotional and personal problems of junior schoolchildren by means of sand therapy

Samoylenko Natalya Nikolayevna,
Tomsk State Pedagogical University

Keywords: primary school age, emotional and personal problems, sand therapy, Sandplay, correction, anxiety, self-esteem

Проблема эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста в последние годы приобретает особую актуальность. Современные исследования Всемирной организации здравоохранения показывают, что до 20 % детей и подростков страдают различными эмоциональными нарушениями. Российские специалисты также фиксируют рост числа школьников, испытывающих трудности адаптации, тревожность и эмоциональную неустойчивость.

Период обучения в начальной школе характеризуется активным развитием когнитивной и эмоционально-личностной сфер. В этот возрастной этап особенно велика роль внешней поддержки — со стороны родителей, педагогов и психологов. Эффективные методы психологической помощи должны учитывать специфику детского мышления, образного восприятия и игровой активности.

Одним из наиболее действенных инструментов психокоррекционной работы с детьми является песочная терапия (Сэндплей). Этот метод, разработанный швейцарским психотерапевтом Дорой Калфф на основе идей К. Г. Юнга, позволяет ребенку в символической форме выражать свои переживания, снижать внутреннее напряжение и восстанавливать чувство эмоционального равновесия.

Теоретические основы исследования

Психологические особенности младшего школьного возраста отражены в трудах Л. С. Выготского, Д. Б. Элькони, А. Н. Леонтьева, В. С. Мухиной и др. В этот период происходит формирование учебной мотивации, произ-

вольности поведения, развитие самосознания и рефлексии. Нередко именно в это время проявляются тревожность, неуверенность, агрессивность, низкая самооценка, что требует своевременной психологической коррекции.

Метод песочной терапии основан на идеях аналитической психологии К. Г. Юнга о структурных элементах психики (Эго, личное и коллективное бессознательное) и архетипах, проявляющихся через символы. В процессе игры с песком и миниатюрными фигурками ребенок воспроизводит внутренние конфликты, актуализирует бессознательные образы и тем самым запускает механизмы саморегуляции и самоисцеления.

Песочная терапия особенно эффективна при работе с детьми, которые испытывают трудности в вербализации чувств. Она обеспечивает безопасное пространство для самовыражения, способствует развитию эмоционального интеллекта, повышению самооценки и формированию уверенности в себе.

Методика и организация исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 4 города Томска в 2024–2025 гг. В исследовании участвовали 86 учащихся начальных классов (возраст 8–10 лет). На первом этапе была проведена диагностика эмоциональных и личностных особенностей детей с использованием следующих методик:

- «Детский вариант шкалы явной тревожности» (А. М. Прихожан);
- Методика «Лесенка» (В. Г. Щур);
- Цветовой тест М. Люшера;

— Метод наблюдения.

Результаты диагностики показали, что у 40 % обследованных выявлен высокий и очень высокий уровень тревожности, у 25 % — низкая или заниженная самооценка, у 23 % — эмоциональное неблагополучие различной степени выраженности.

Для коррекционной работы была разработана программа индивидуальных занятий методом Сэндплей. В экспериментальную группу вошли шесть детей с выраженными эмоциональными трудностями. Каждому ребенку было проведено от пяти до семи индивидуальных сессий продолжительностью 30–45 минут. Работа осуществлялась в специально оборудованной песочнице с использованием набора миниатюрных фигурок.

Результаты и их обсуждение

В ходе анализа динамики психоэмоционального состояния участников эксперимента отмечено устойчивое улучшение по следующим параметрам:

- снижение уровня тревожности (по шкале А. М. Прихожан — на 25–40 %;
- повышение самооценки (по методике В. Г. Щура — переход из низкого уровня в адекватный у 83 % детей);
- стабилизация эмоционального состояния (по тесту М. Люшера — переход от неудовлетворительного к благоприятному у 67 % участников).

Литература:

1. Аллан, Д. Ландшафт детской души: юнгианское консультирование в школах и клиниках / Д. Аллан. — Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2020. — 264 с. — ISBN 978-5-88230-376-0.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. — 400 с. — ISBN 978-5-91180-846-4.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Л. С. Выготский. — Москва: Педагогика, 1982.
4. Давыдов, В. В. Психологическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. — 2005. — № 4. — С. 69.
5. Калфф, Д. Сэндплей и его целительное воздействие на психику / Д. Калфф. — Москва: Центр гуманитарных инициатив, 2021. — 134 с. — ISBN 978-5-98712-553-3.
6. Каннингем, Л. Сэндплей и терапевтические отношения / Л. Каннингем. — Москва: по инициативе и финансовой поддержке Новгородовой Ю. и Дубининой И., 2018. — 178 с. — ISBN 978-5-9500699-7-0.
7. Кембриджское руководство по аналитической психологии: Пер. с англ. — Москва: Добросвет, КДУ, 2021. — 476 с. — ISBN 978-5-98227-179-2.
8. Кляйн, М. Детский психоанализ / М. Кляйн. — Санкт-Петербург: Питер, 2024. — 368 с. — ISBN 978-5-4461-1020-9.
9. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. — Москва: Смысл, 2024. — 511 с. — ISBN 978-5-89357-390-9.
10. Лиар, Д. Детский юнгианский психоанализ / Д. Лиар. — Москва: Когито-Центр, 2022. — 206 с. — ISBN: 978-5-89353-205-0.
11. Максакова, В. И. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для вузов / В. И. Максакова. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 206 с. — ISBN 978-5-534-06562.
12. Международное руководство по Сэндплей-терапии: Пер. с англ. Т. Васильевой / Под ред. Б. А. Тёрнер. — Москва: Рутледж, 2021. — 470 с. — ISBN 5-9216-03-80-6.
13. Митчел, Р. Сэндплей: прошлое, настоящее, будущее: Пер. с англ. и ред. В. Фроловой. / Р. Митчел, Х. Фридман. — Москва: Русский Сэндплей Журнал, 2022. — 202 с. — ISBN 978-5-9216-0382-0.
14. Мухина, В. С. Детская психология: 2-е изд-е / В. С. Мухина. — Москва: Просвещение, 2025. — 272 с. — ISBN 978-5-458-28034-1.
15. Пиаже, Ж. Восприятие мира у детей / Ж. Пиаже. — Санкт-Петербург: Питер, 2025. — 200 с. — ISBN 978-5-4461-4116-6.

Наблюдения показали, что уже после 3–4 сеансов дети стали более уверенно выражать эмоции, свободнее общаться со сверстниками, проявлять инициативу. В сюжетах песочных композиций прослеживалась положительная динамика — от конфликтных и тревожных образов к гармоничным и конструктивным.

Таким образом, применение песочной терапии позволило снизить внутреннее напряжение, повысить уровень адаптивности и улучшить эмоционально-личностное самочувствие младших школьников.

Заключение

Результаты исследования подтверждают эффективность песочной терапии как метода коррекции эмоциональных и личностных проблем у детей младшего школьного возраста. Индивидуальные занятия по методу Сэндплей способствуют гармонизации эмоциональной сферы, формированию положительной самооценки и развитию навыков саморегуляции.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанной программы школьными психологами для профилактики эмоционального неблагополучия и повышения уровня психологического комфорта учащихся. Перспективным направлением дальнейшей работы является внедрение групповых форм песочной терапии и изучение её долгосрочных эффектов.

16. Плотникова, М. Ю. Юнгианская песочная терапия в профессиональной деятельности психолога: учебное пособие / М. Ю. Плотникова. — Чита: Забайкальский гос. ун-т, 2017. — 117 с. — ISBN 978-5-9293-1817-7.
17. Прилуцкая, М. И. Детская аналитическая психология: практические материалы по детской глубинно-ориентированной психотерапии / М. И. Прилуцкая, Т. Н. Первушина. — Москва: Добросвет, ИД Городец, 2016. — 90 с. — ISBN 978-5-906815-34-7.
18. Прихожан, А. М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. — Санкт-Петербург: Питер, 2012. — 211 с. — ISBN 978-5-469-01499-7.
19. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн — Санкт-Петербург: Питер, 2023. — 720 с. — ISBN 978-5-4461-1063-6.
20. Сакович, Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту / Н. А. Сакович. — Москва: Речь, 2006. — 176 с. — ISBN 5-9268-0440-X.
21. Самуэлс, Э. Юнг и постюнгианцы: Пер. с англ. — Москва: Добросвет, КДУ, 2019. — 408 с. — ISBN 978-5-98227-809-8
22. Стайн, М. Юнговская карта души: введение в аналитическую психологию. / М. Стайн. — Москва: «Когито-центр», 2023. — 256 с. — ISBN 978-5-89353-310-1.
23. Тёрнер, Б. Руководство по Сэндплей-терапии / Б. Тёрнер. — Москва: Дипак, 2015. — 648 с. — ISBN 978-5-98580-069-2.
24. Фрейд, А. Теория и практика детского психоанализа: в 2 т. / А. Фрейд. — Москва: Эксмо-Пресс, 1999. — Т. 1: 382 с.; Т. 2: 398 с.
25. Штейнхард, Л. Юнгианская песочная психотерапия / Л. Штейнхард. — Санкт-Петербург: Питер, 2001. — 314 с. — ISBN 5-318-00116-5
26. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. — Москва: Советские учебники, 2025. — 480 с. — ISBN 978-5-907844-72-8.
27. Юнг, К. Г. Конфликты детской души / К. Г. Юнг. — Москва: Канон+, 2019. — 336 с. — ISBN 978-5-88373-544-7.
28. Юнг, К. Г. Структура психики и архетипы / К. Г. Юнг. — Москва: Академический проект, 2015. — 300 с. — ISBN 978-5-8291-1811-2.

Консультирование по вопросам карьерного роста и профессионального развития: современные теоретические подходы и практические модели

Устюжанина Марина Николаевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Статья посвящена анализу теоретических и практических оснований консультирования по вопросам карьерного роста и профессионального развития взрослых. Рассматриваются ключевые концепции карьерного развития, задачи и функции карьерного консультанта, современные модели и методы консультирования. Особое внимание уделено интеграции психологических и организационных подходов, а также роли консультирования в повышении карьерной самоэффективности, адаптивности и профессиональной устойчивости взрослых специалистов. На основе анализа научной литературы выделены основные направления развития карьерного консультирования и его значимость в условиях трансформации рынка труда.

Ключевые слова: карьерное консультирование, профессиональное развитие, карьерная самоэффективность, карьерная адаптивность, профессиональное самоопределение, человеческий капитал.

Динамические изменения в социально-экономической среде, высокая конкуренция на рынке труда и ускоряющаяся цифровизация рабочих процессов существенно повышают требования к профессиональной гибкости и адаптивности взрослых специалистов. В этих условиях консультирование по вопросам карьерного роста становится важным инструментом поддержки профессионального развития и формирования стратегий эффективного карьерного поведения.

В зарубежных и отечественных исследованиях показано, что карьерное консультирование способствует повышению самоэффективности, формированию реалистичных карьерных целей, снижению профессиональной тревожности и улучшению качества трудовых решений. Несмотря на растущий научный интерес к данной области, наблюдается фрагментарность подходов и отсутствие единой интегративной модели карьерного консультирования для взрослых.

Актуальность исследования определяется необходимостью систематизации теоретических подходов и практических моделей карьерного консультирования, а также выявления факторов, обеспечивающих его эффективность.

Среди теоретических подходов к карьерному консультированию следует уделить внимание модели карьерной адаптивности Савикаса. Подход М. Савикаса исходит из понимания карьеры как динамического процесса, опирающегося на способность индивида адаптироваться к изменяющимся условиям. Основные компоненты адаптивности — забота, контроль, любопытство, уверенность — служат критериями диагностики и целями консультирования.

Теория типологических соответствий Дж. Холланда делает акцент на соответствии между типом личности и профессиональной средой. Данный подход зарекомендовал себя в консультировании молодых специалистов и взрослых, планирующих смену профессии.

Социально-когнитивная теория карьеры объясняет карьерное поведение через самооффективность, ожидания результатов и цели. В консультировании по данной модели важно выявление карьерных барьеров и ресурсных факторов, формирование позитивных ожиданий и укрепление профессиональной уверенности.

Следует учитывать, что эффективность карьерного консультирования повышается при использовании краткосрочных и структурированных методов, таких как когнитивно-поведенческое консультирование, ориентированная на решение краткосрочная терапия, карьерный коучинг, нарративное консультирование и моделирование карьерных стратегий.

Эти подходы адаптированы к потребностям взрослых, ориентированы на цели и дают измеримые результаты.

Однако необходимо принять во внимание, что существуют некоторые психологические барьеры, а также факторы, влияющие на карьерное развитие.

К ключевым внутренним барьерам относятся: низкая самооффективность, профессиональная тревожность, страх изменений и неудачи, ограничивающие убеждения, выгорание, неопределенность карьерных целей.

Среди внешних факторов выделяют организационные барьеры, ограниченность возможностей роста, экономическую нестабильность, особенности корпоративной культуры, несоответствие требованиям рынка труда.

Эти факторы определяют содержание консультационного процесса и требуют комплексной работы.

Среди этапов карьерного консультирования следует выделить: диагностический, этап анализа ресурсов и барьеров, проектирование карьерной траектории и этап оценки эффективности.

На диагностическом этапе используются методы: Career Adapt-Abilities Scale (CAAS), Career Decision Self-Efficacy Scale (CDSE), General Self-Efficacy Scale (GSE), шкалы профессиональных интересов и глубинное карьерное интервью. На этом этапе формулируется карьерная цель и определяются зоны развития.

Этап анализа ресурсов и барьеров включает в себя анализ профессионального опыта, идентификацию компетенций, оценку карьерного потенциала, выявление ограничивающих убеждений.

В проектировании карьерной траектории используются, SMART-планирование, построение карьерной карты, разработка стратегии развития компетенций, планирование карьерных переходов, подготовка материалов для самопрезентации в том числе резюме и портфолио.

На этапе оценки эффективности оценивается достижение целей, динамика самооффективности, снижение тревожности и повышение адаптивности, а также удовлетворенность консультациями.

Анализ зарубежных и российских исследований показывает, что консультирование повышает карьерную готовность и адаптивность, способствует росту профессиональной уверенности, снижает тревожность, связанную с выбором и изменением карьеры, увеличивает эффективность поиска работы, помогает преодолеть карьерные тупики и стагнацию. Эффективными являются программы от 6 до 10 сессий, ориентированные на конкретные цели и измеримые результаты.

Карьерное консультирование является важным инструментом профессиональной поддержки взрослых в условиях быстро изменяющегося рынка труда. Его эффективность определяется интеграцией психологических, организационных и коучинговых подходов, а также использованием современных диагностических методов. Консультирование по вопросам карьерного роста способствует укреплению профессиональной идентичности, повышению самооффективности и формированию устойчивых карьерных стратегий. Перспективными направлениями исследований являются разработка цифровых инструментов карьерного консультирования, адаптация подходов под разные возрастные группы и изучение долгосрочных эффектов карьерной поддержки.

Литература:

1. Толочек, В. А. (2022). Профессиональная карьера как феномен: открытые вопросы // Организационная психология, 12(4), 9–28. <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kariera-kak-fenomen-otkrytye-voprosy-chast-pervaya/viewer>
2. Толочек, В. А. (2025). Профессиональная карьера: феномен, концепции, «апокрифы». Вестник Московского университета. Серия 14, Т. 48 (1), 30–54. <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kariera-fenomen-kontseptsii-apokrify/viewer>

3. Старикова, М. А. (2019). Проактивное поведение в профессиональной карьере. Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта — 2019-№ 7 (137). <https://cyberleninka.ru/article/n/proaktivnoe-povedenie-v-professionalnoy-kariere/viewer>
4. Бордунос, А. К., Кошелева С. В. (2023). Проактивное карьерное поведение в менеджменте: систематический обзор литературы // Управление человеческими ресурсами. <https://cyberleninka.ru/article/n/proaktivnoe-kariernoe-povedenie-v-menedzhmente-sistematicheskii-obzor-literatury/viewer>
5. Молодчик, Н. А., Брагина Д. С. (2024). Карьерное консультирование: современные инструменты удержания и развития сотрудников в компании. // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки — 2024 № 3. <https://cyberleninka.ru/article/n/kariernoe-konsultirovanie-sovremennye-instrumenty-uderzhaniya-i-razvitiya-sotrudnikov-v-kompanii/viewer>

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 46 (597) / 2025

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 26.11.2025. Дата выхода в свет: 03.12.2025.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.